الاتجاهات الحديثة فى التربية

محمد عطية الإبراشى



دار الفكر العربي

الاتجاهات الحديثة فى التربية

تأليف

محمد عطية الأبراشى

خريج جامعتى إكستر ولندن

والمراقب العام المساعد بوزارة المعارف سابقا

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربى

الأدارة: ٩٤ ش عباس العقاد ـ مدينة نصر

القاهرة ت: ٦١٨٩٦٩ ـ ٢٦٣٨٦٨٤

٣٧٠,١ محمد عطية الإبراشى.
م ح ا ت الاتجاهات الحديثة فى التربية/تأليف محمد عطية الأبراشى.ـ القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٤.
٣٧٩ ص؛ ٢٤سم.
ببلوجرافية: ٣٦٧ ـ ٣٦٩.
تدمك: X ـ ٠٦٧٢ ـ ١٠ ـ ٩٧٧.
١ ـ التخطيط التربوى. ٢ ـ التدريس.
أ ـ العنوان.

الأخراج الفنى/ محمد عبد الحكيم

تقديم الناشر

الحمد لله؛ وليّ الآلاء والنعم، والصلاة والسلام على رسوله.

وبعد؛

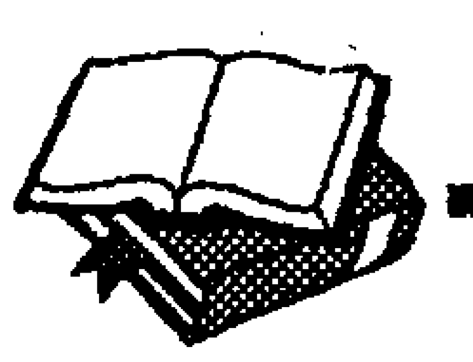
لم يكن الطفل في يوم من الأيام محور الاهتمام والتفكير في مستقبله؛ وطريقة تربيته؛ مثلما هو اليوم، ملء سمع ونظر وبصر التربويين على كل المستويات؛ والتضحية بكل شيء في سبيل تربيته تربية صالحة، تعده للحياة التي تنتظره.

وتختلف التربية اليوم عن التربية في الأمس. ولقد كان لفلاسفة التربية منذ أفلاطون مبادئ وآراء ما زلنا نعمل بها، ثم جاءت التربية الحديثة فكان لها أثر كبير في الانتفاع بهذه المبادئ وتلك الآراء بطريقة عملية؛ فتربية الحواس والوجدان، والذوق، والتفكير في المتعلم مبادئ نادى بها كثير من المربين من قبل، ولكن التطبيق العملي لهذه المبادئ لم يبدأ حقاً إلا في القرن العشرين.

وبعد أن كانت تلك الآراء نظرية أصبحت عملية، ويمكن تنفيذها بكثير من العوامل، فمهما اختلفت النظريات وتباينت إلا أنها تتحد دائماً في روحها.

ولقد اشتدت العناية اليوم بإعداد المعلمين إعداداً كاملاً؛ فكما يكون المعلم تكون المدرسة. ولقد أدخلت التربية الإنسان في المواد المدرسية، ودرست نفسية الأطفال وميولهم، وفكر المربون في الأطفال، وكيف يربونهم وكيف يسوسونهم في الفصول الكبيرة، وكيف يعودونهم حكم أنفسهم بأنفسهم، وكيف يربونهمن تربية استقلالية تعودهم الاعتماد على النفس والاستقلال في العمل، وحب التعاون والتفكير في الجماعة، والتضحية بكل شيء في سبيلها، وقد يما كان يظن أن قوة المدرس وحدها تكفي لحمل التلاميذ على الخضوع والطاعة، أما اليوم فلا يجوز أن نخضعهم أو نرغمهم على الطاعة، بل يجب أن يطيعوا من تلقاء أنفسهم، إطاعة محبة ورغبة في العمل والدرس.

ولعل أهم فرق بين التربية القديمة والحديثة أن الأولى كانت تعامل الطفل كرجل؛ فتخاطبه كرجل، يخاطب المدرس رجلا، يشرح له الدرس طول الحصة؛ أما الثانية فتعامل الطفل طفلا ليكون رجلا؛ تخاطبه باللغة التي يفهمها الأطفال، وتعطيه من الطعام ما يستطيع هضمه. تتطلب التربية الحديثة جعل الدروس



والمواد سهلة، محبوبة، ميسورة لدى التلاميذ بما تدخله من اللعب والتمثيل والتشويق فى المدرسة، وقيام التلاميذ بنصيبهم من الأعمال المدرسية.

تستدعى التربية الحديثة النشاط والعمل، والاعتماد على النفس، وتبادل الآراء والأفكار، والتعاون على حل المشكلات.

هذه هى أهم المبادئ التى تنادى بها التربية الحديثة اليوم، كما نادى بها المربون من قبل.

وفى هذا العصر - عصر النهضة المصرية - يقدم المؤلف هذا الكتاب «الاتجاهات الحديثة فى التربية» وهو ثمرة كثير من التجارب، وخلاصة دراسة وافية للتربية: النظرية والتجريبية والعملية للسيد المؤلف.

وقد جعل طريقته فى مناقشةفصول الكتاب شرح الموضوعات شرحا واضحا مفصلاً، خاليا من الالتواء والغموض؛ حتى تتضح الطريق، ويتجلى كل شيء فيها، ويسهل الانتفاع بها فى مدارسنا ومعاهدنا المختلفة.

وقد حمل المؤلف على إخراج هذا الكتاب قلة ما ظهر - وقتها - فى هذه الناحية من الكتب باللغة العربية، وأن الطلبة والمعلمين فى حاجة إلى أن يزوّدوا بالطرق الجديدة والتجارب الحديثة، كى يستطيعوا أن يطبعوا النشء على أحدث المثل فى التربية والتعليم.

وسيرى القارئ الكريم - أن الطرق التى شرحها المؤلف قد جُرِّبت ونجحت نجاحاً باهراً قبل أن تنقل إلينا.

وليس من الضرورى أن نقتبس طريقة معينة، ونتقيد بها وحدها، بل يكفى أن نعمل بروح الطريقة، وننتفع بالمبادئ الحديثة فى التربية، حتى نصل إلى المثل الأعلى الذى ننشده من التربية والتعليم.

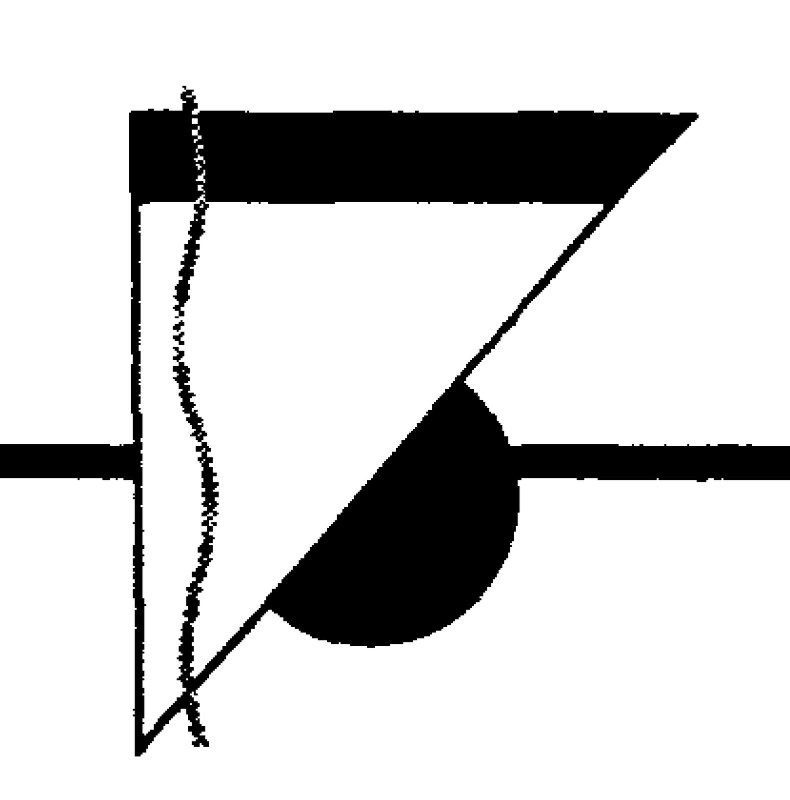
والله أرجو أن يحقق الرغبة الصادقة، والبواعث الشريفة التى من أجلها أخرج هذه الكتاب، وأن يجعل النفع به جزيلاً، والفائدة عامة حتى يكون له الأثر فى إصلاح كثير من شئون التربية والتعليم.

والله الموفق



المؤلف وهو فى سن الأربعين

بسم الله الرحمن الرحيم



مقدمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله. وبعد؛ فقد كان لفلاسفة التربية منذ أفلاطون مبادئ وآراء ما زلنا نتمسك ونعمل بها؛ ثم جاءت التربية الحديثة فكان لها أثر كبير فى الانتفاع بهذه المبادئ والآراء بطريقة عملية؛ فوجود الرغبة فى المعلم، وبعث الرغبة فى المتعلم، ومنحه الحرية فى البحث،وتعويده الاعتماد على النفس، والتفكير فى المتعلم لا فى المادة وحدها، وتربية الحواس والذوق والوجدان - كل هذه مبادئ عامة نادى بها كثير من المربين من قبل. ولكن تطبيق هذه المبادئ تطبيقاً ناجحاً لم يبدأ حقاً إلا فى القرن العشرين. وكان للتقدم العلمى والرقى الفكرى والاجتماعى أثر كبير فى إظهار النظريات الحديثة، وإخراجها من حيز القول إلى حيز العمل.

وفى هذا العصر الذى ظهرت فيه تلك النهضة المصرية الفتية، أرجو أن أقدم للمربين والمثقفين من قراء العربية فى الشرق عامة، وفى مصر خاصة، هذا الكتاب فى «الاتجاهات الحديثة فى التربية». وهو ثمرة كثير من التجارب، وخلاصة دراسة وافية للتربية: النظرية والتجريبية والعملية.

وقد جعلت طريقتى فى مناقشة فصوله شرح الموضوعات بالتفصيل، شرحاً واضحاً، خاليا من الالتواء والخفاء والغموض؛ حتى تتضح الطريقة، ويتجلى كل شىء فيها، ويسهل الانتفاع بها فى مدارسنا ومعاهدنا المختلفة.

وقد حملنى على إخراجه أن المؤلفات التى ظهرت فى هذه الناحية باللغة العربية قليلة، وقليلة جدا، وأن المدرسين وطلبة المعلمين فى حاجة كبيرة إلى أن يزودوا بالطرق الجديدة، والتجارب الحديثة؛ كى يستطيعوا أن يطبعوا النشء على أحدث المثل فى التربيةوالتعليم. ولا شك أن المدرس الناجح فى مدرسته هو من يكون على صلة تامة بعالم التربية أمس واليوم وغدا؛ فالعالم الآن يسير سيرا سريعا فى مضمار الرقى الفكرى، ويتجه اتجاهاً عمليا نحو النهوض بنظم التعليم وطرائقه.

وسيرى القارئ الكريم أن الطرق التى شرحتها قد جربت، ونجحت نجاحا باهرا قبل أن تنقل إلينا. وقد ذكرت من الاتجاهات الحديثة ما يلائم حياتنا التعليمية، ويأتى بالثمرة التى نرجوها من إصلاح. **وليس من الضرورى أن نقتبس طريقةبعينها، ونتقيد بها وحدها؛ بل يكفى أن نعمل بروح الطريقة**، وننتفع بالمبادئ الحديثة فى التربية؛ حتى نصل إلى المثل الأعلى الذى ننشده من التربية والتعليم.

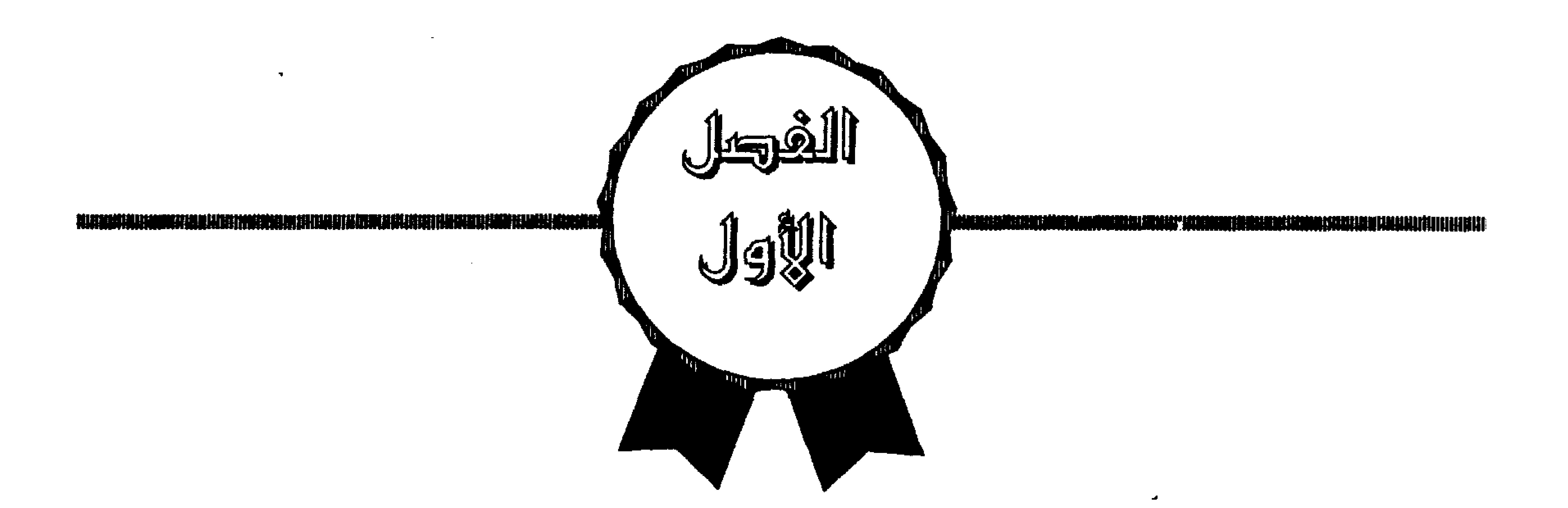
وتكملة للفائدة قد اخترت لصديقى المربى الكبير الأستاذ عبد الحميد حسن؛ أستاذ الأدب بدار العلوم، بحثاً قيِّماً عن طريقة (دكرولى)، نشره من قبل فى السنة الأولى من «صحيفة دار العلوم» سنة ١٣٥٤هـ، وسنة ١٩٣٥م. وهو يدل على حب للبحث، وسعة فى الاطلاع، وغزارة فى المادة.

وإن نسيت لا أنس أن أشكر للزملاء والأصدقاء تشجيعهم على إظهار هذا الكتاب، وبخاصة زميلى وصديقى العالم المحقق، واللغوى المطلع، الأستاذ الشيخ عبد المجيد الشافعى؛ أستاذ اللغة العربية بدار العلوم؛ فقد ساعدنى كثيرا فى إنجازه.



والله أرجو أن يحقق الرغبة الصادقة، والبواعث الشريفة التى بذلنا من أجلها الوقت، والجهد، والبحث، والتفكير، والتجربة، وأن يجعل النفع به جزيلاً، والفائدة منه عامة شاملة؛ حتى يكون له الأثر فى إصلاح كثير من شئون التربية والتعليم فى مصر والشرق. وأسأله الهدى والتوفيق.

محمد عطية الأبراشي



روح التربية الحديثة



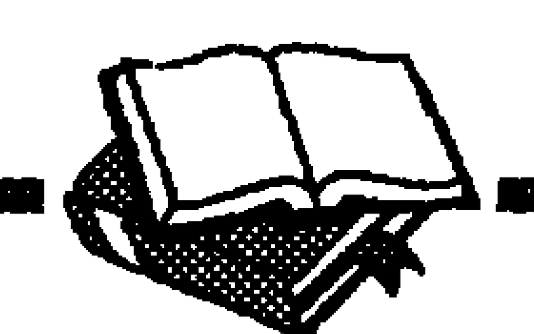
مقدمة:

لقد كتب فى هذا العصر كثيرون عن الفن الحديث، وعلم النفس الحديث، **واليوم نحاول أن نكتب باللغة العربية عن التربية الحديثة، والتعليم الحديث، والطفل الحديث. ولكن هل هناك حقاً تربية حديثة؟** إن الجواب بعد تفكير وتردد: نعم؛ إن هناك تربية حديثة، أسست على ما ذكره من الآراء فلاسفة التربية من اليونان والرومان، والعرب والإفرنج، من (سقراط وأفلاطون) من اليونان إلى (كونتلْيَان) من الرومان، وإلى الفارابى والغزالى وابن خلدون من العرب،وإلى (روسو وفروبل وبستالوتزى وهربارت وسبنسر) من الأوربيين.

لقد قيلت نظريات التربية الحديثة من قبل، ولكنها لم تنظم ولم تنفذ عملياً إلا فى القرن العشرين؛ فبعد أن كانت تلك الآراء نظرية أصبحت عملية يمكن تنفيذها بكثير من الوسائل. ومهما اختلفت الطرق الحديثة، وتعددت أسماؤها فى أوربة وأمريكا فإنها متحدة فى روحها؛ **ذلك الروح هو التفكير فى الطفل، والتضحية بكل شىء فى سبيل تربيته تربية صالحة تعده للحياة التى تنتظره.** وتختلف التربية اليوم عن التربية بالأمس: فبالأمس كان المربون يفكرون فى المادة، وفى المادة وحدها، واليوم لا يفكرون إلا فى الطفل، وبيئته وميوله، وما يلائمه من المواد. وما يصلح لجيل ربما لا يصلح لآخر. وما يلائم هذا العصر من الزى وبما لا يلائم العصور الأخرى. ولا ينكر أحد أن هناك روحاً جديدا فى التربية. وإذا فتحنا أعيننا فى مدارس الأمم الراقية وجدنا أمثلة متنوعة، وطرقاً متعددة، ومشروعات كثيرة فى التربية والتعليم تستدعى انتباه المربين وتفكيرهم.ولدى المدرس النشيط البحاثة من الآراء والطرق الحديثة فى التربية ما يغذى به روحه وعقله، أما المدرس الخامل المتردد فقد يشك فى كل شىء، وقد يتردد فى البدهيات. وإننا لا نريد أن نقبل كل شىء، ولكننا نريد أن نقبل ما يوافق العقل والمنطق، وما تثبته التجربة من الآراء. ولا خوف علينا ما دام الحكَم الأخير هو المنطق والتجربة.

ومنذ فكرت الأمم المتمدينة فى تعميم التعليم كان للتربية شأن عظيم؛ فقد نالت قسطاً كبيرا من عناية المربين والمفكرين فى تلك الأمم التى تبغى الإصلاح والرقى.

وجلى أن هذا العصر عصر نهضة علمية فى الصناعة والاختراع والإبداع؛ فقد شملت النهضة فيه كل شىء. وكان أساس تلك النهضة نشر التعليم العام بين جميع الأفراد. وقد حدث تغير واضح فى التربية؛ فى نوعها وطرقها ونظمها، تغير من حسن إلى أحسن. ولوشاهدت مدارس القرن التاسع عشر كمدارس انجلترا التى وصفها (تشارلز دكنز) فى كتابيه: «أولِيفَر تويسْت» ، و «أوقات الشدة» ، ثم شاهدتَ مدارس اليوم بها لوجدت فرقاً كبيراً فى التلاميذ والمدرسين والنظار والمناهج والكتب والمبانى. ولقد اشتدت العناية اليوم بإعداد المعلمين إعداداً كاملاً؛ فكما يكون المعلم تكون المدرسة، وأدخلت التربية الإنسانية فى المواد الدراسية، ودرست نفسية الأطفال وميولهم وغرائزهم، وفكر المربون فى الأطفال وكيف يسوسونهم فى الفصول الكبيرة، وكيف يعرفون سلوكهم وهم فى الفصل وخارجه، وكيف يعاملونهم، وكيف يربونهم، وكيف يديرون شئونهم، وكيف يعودونهم حكم أنفسهم بأنفسهم، وكيف يربونهم تربية استقلالية تعودهم الاعتماد على النفس، والاستقلال فى العمل، وحب التعاون، والتفكير فى الجماعة، والتضحية بكل شىء فى سبيلها. ولا عجب إذا قلنا: إن كليات المعلمين والمعلمات تعنى اليوم بالتربية ومبادئها، وطرقها وتاريخها، أكثر من عنايتها بالمواد الأخرى. وقد زالت تلك الفكرة القديمة القائلة بأنه يكفى أن يعرف الإنسان المادة معرفة التى يدرسها؛ فمعرفة المادة شىء، وطريقة تدريسها شىء آخر. فكما نطالب بمعرفة المادة معرفة حقة كذلك نطالب بمعرفة طريقة تدريسها؛ كى يستفيد التلميذ، ويعتاد البحث والاطلاع. وقديماً كان يظن أن قوة المدرس وحدها تكفى لحمل التلاميذ على الخضوع والطاعة، أما اليوم فلا يجوز أن نخضعهم أو نرغمهم على الطاعة؛ بل يجب أن يطيعوا من تلقاء أنفسهم؛ إطاعة منبعثة من المحبة والرغبة فى العمل والدرس. وإن دراسة الاتجاهات الحديثة فى التربية تبين لنا أن هناك فرقاً بين الطبقة القديمة والطبقة الجديدة من المعلمين؛ فالطبقة القديمة كانت تتنحى عن الأطفال، ولا تعرف شيئاً عن نفسياتهم، وطرق تربيتهم



ومعاملتهم، أما الطبقة الحديثة فتتصل بالأطفال اتصالاً روحياً أبوياً لدراستهم، ومعرفة ميولهم، وما يحبونه وما يكرهونه، لتزويدهم بما يلائمهم، والسير معهم على حسب قواهم، واليوم نجد الجمهور والآباء يشتركون فى شئون التربية والتعليم، ويطالبون بإصلاح المدارس، والعمل لترقية مستواها، والنهوض بالتعليم.

وبالمدرسين نستطيع تنفيذ الاتجاهات الحديثة فى التربية فى المدارس؛ فإذا أعددناهم إعدادا كاملا كانت النتيجة كما نشاء؛ فكما يكون المدرس تكون المدرسة كما قلنا، وكما سنقول. فإذا أردنا إصلاح التعليم والمدارس وجب علينا أن ننهض بالمعلمين، ونعنى بإعدادهم، ونعمل لرفع مستواهم؛ بحيث يكونون على صلة دائمة بكل جديد فى عالم التربية والتعليم؛ فعلى روح المدرس ورغبته فى إفادة تلاميذه، واستعداده لقبول ما يقبله العقل والمنطق من الآراء، بغير نظر إلى قديم أو حديث - يتوقف النجاح والنهوض بالتربية والتعليم. أما التمسك بالشىء حبا للتمسك به - مهما ساءت نتيجته - فهو خطأ وتضليل.

وإذا وجدت الفكرة الصالحة، وآمن الإنسان بها، ثم كانت لديه الرغبة فى تنفيذها، فمن السهل التنفيذ ما دامت هناك إرادة قوية، ورغبة شديدة فى العمل والإصلاح. وتختلف درجة التنفيذ باختلاف المدرسين وشخصياتهم. وسيجد القارئ أن الاتجاهات الحديثة فى التربية تتجه نحو العناية بالطفل، ودراسة الطفل، والتفكير فيه، وإيجاد الرغبة لديه فى العمل؛ حتى يشعر بالحاجة إليه، وتعويده الاعتماد على نفسه فيما يستطيع أن يقوم به من عمل؛ فلا نعمل له عملا يستطيع أن يؤديه بنفسه. وأهم فرق بين التربية القديمة والحديثة أن الأولى كانت تعامل الطفل كرجل؛ فيخاطبه المدرس كأنه يخاطب رجلا، ويشرح له الدرس طول الحصة، ويتركه يسمع ظانا أنه يفهم ما يقول. فكان المدرس يقول كثيرا ولا يفهم الطفل إلا قليلا. أما الثانية فتعامل الطفل طفلا ليكون رجلا، تخاطبه باللغة التى يفهمها الأطفال، وتعطيه من الطعام ما يستطيع هضمه، وتدعوه إلى أن يشترك ويضع يده فى كل عمل، وتشجعه على القيام بما يستطيع من أعمال؛ فهو يسمع قليلاً، ويفهم ويعمل كثيرا، يعمل وفق ميوله، بقدر ما تسمح به مواهبه وقواه الفطرية.

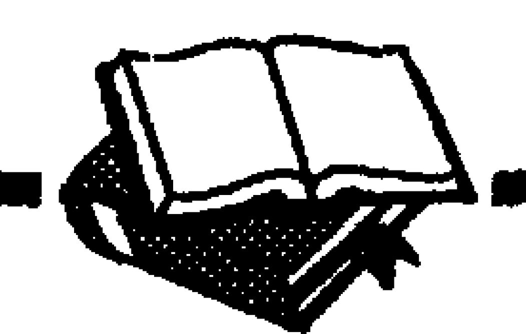
قديماً كنا نتجاهل الطفل ونعده آلة صماء، نطبع على صفحاتها ما نشاء. أما اليوم فنعترف به، ونعده شريكاً عاملا يفعل ما يشاء بكل حرية، على حسب رغبته وميله، مع الإرشاد عند الحاجة. قديما كانت العناية كلها موجهة إلى المادة وحشو ادمغة التلاميذ بها، أما اليوم فالعناية كلها موجهة إلى الطفل؛ لنكون منه رجلا كاملاً نعده للحياة؛ كى يكون عضواً عاملاً نافعاً فى الحياة.

قديماً كان الطفل مجهولاً لا يفكر فيه أحد، أما اليوم فهو فى الذاكرة، ويجد كل عناية ودراسة فى البيت والمدرسة والمجتمع.

وإننا لا نستطيع أن ننجح فى مهمتنا إلا إذا عنينا بالطفل عنايتنا بالمادة. وإن التربية الحديثة لا تضع الطفل فى المقدمة والمادة فى المؤخرة؛ بل تضعهما جنباً إلى جنب، وتعترف بالعلاقة التامة بين الطفل والمادة.

وقد كان (لجان جاك روسو) كل الفضل فى المناداة فى كتابه «إميل» بالتفكير فى الطفل، ولكنه غلا غلو من سبقه فى التفكير فى المادة. أما نحن فنريد أن نكون وسطاً بين الطرفين؛ نفكر فى الطفل كما نفكر فى المادة التى يدرسها الطفل. وتتطلب التربية الحديثة اليوم أن يقف المدرس على جنب، ويتيح للأطفال الفرصة فى أن يعمل كل منهم بحسب طاقته وقواه العقلية، ويرشد من يحتاج منهم إلى الإرشاد، ويساعد من يحتاج منهم إلى المساعدة. هذه روح التربية الحديثة اليوم.

تتطلب التربية الحديثة جعل الدروس والمواد والمدرسة محبوبة لدى التلاميذ بما تدخله من اللعب والتمثيل والتشويق فى المدرسة، وقيام التلاميذ بنصيبهم من الأعمال المدرسية: من إعداد مناظرات، وإعطاء محاضرات صغيرة، وكتابة قطع شعرية أو نثرية، ورسم صور خيالية، وتمثيل رواية من الروايات. تتطلب التربية الحديثة أن نعرف الطفل وندرسه قبل أن ندرس نظريات التربية وطرق التدريس؛ لأن معرفة الطفل تساعد فى فهم تلك النظريات والطرق وتنفيذها، وبذلك نملأأيام الطفولة بالسعادة والتعليم السار المثمر. فالطفل كائن حى نشيط، قابل للنمو، مستعد لأن يؤدى ما تتطلبه بيئته منه. وإن اللعب هو الطريقة التى أعدتها الطبيعة



لتظهر ميول الطفل واستعداداته الجسمية والعقلية. بهذا كله نادى (روسو وبستالوتزى وفروبل وهربارت) الألمانى قديما، كما ينادى به (جون ديوى، وماريا منتسُوري، وهيلين بارْ كهرِسْت، وجون أدمز، وبالأرْد، ونَن، وكِلباتْرِيك، ودِكْرولى، وكارْلتون واشْبورن، وكولدوِل كوك) حديثاً.

تستدعى التربية الحديثة النشاط والعمل، والاعتماد على النفس، وتبادل الأفكار، والتعاون على حل المشكلات، والاستمرار فى العمل ما دامت هناك رغبة فيه؛ واتصال العمل المدرسى بالمجتمع، وقيام الجسم بوظيفته، والعقل بواجبه فى أداء ذلك العمل؛ حتى لا يعطل الجسم والمواهب العقلية. تستدعى أن تؤلف الكتب بحيث يستطيع التلاميذ دراستها والانتفاع بها، واستعمالها معتمدين على أنفسهم، مسترشدين بالمدرسين عند الحاجة.

هذه أهم المبادئ التى تنادى بها التربية الحديثة اليوم كما نادى بها المربون من قبل.

تحرير الطفل أو الحرية فى التعليم

الطفل والحرية:

إذا أردنا أن نعرف أنفسنا وجب علينا أن نعرف الطفل. وإذا أردنا أن تكون دراسة الطفل مثمرة منتجة وجب علينا أن نعطى الطفل أكبر قسط من الحرية؛ لأنه لا فائدةمن معرفة أحواله وأعماله ما دامت تلك الأحوال والأعمال صادرة منا، وما دمنا نرقبه ونتدخل فى أفعاله وأفكاره، وأغراضه وعواطفه؛ فالطفل ضحية الضغط والتدخل فى شئونه، لضرورة وغير ضرورة. ففى البيئة التى يتحرر فيها الطفل من الضغط، ويسمح له بالعمل مع الحكمة والنصح والإرشاد يبدو أنه ليس شريرا بطبعه، ولا طيباً بفطرته؛ بل هو قابل للخير والشر؛ لأنه يولد على الفطرة، والبيئة هى التى توجهه. فإذا أردنا أن تظهر طبيعة الطفل كما هى وجب أن نعطيه الحرية، ونقوده بحزم، ونرشده بحكمة.

لقد كان بعض المربين ضد (تولستوى) فى الحرية فى التربية؛ فأغلق رجال الإرادة مدارسه بالقوة، ولكن (تولستوى)كان يثق بالطبيعة الإنسانية؛ فأعطى الأطفال حرية تامة بعد أن استعمل الضغط معهم فى المرحلة الأولى من الطفولة. فإذا جنيت على الطفل حتى أصبح أعرج وجب عليك أن تأتيه بعكازين يتكئ عليهما، وإذا أعطيته عكازين وجب الا تأخذهما منه فجأة ثم تنتظر منه المشى حينئذ.

وإذا أبقيت الطفل فى الظلام ست سنوات ـ وهى سنوات الطفولة الأولى ـ وجب الا تأخذه إلى النور فجأة، وتنتظر منه أن يرى. لقد برهنت التجربة على أنه لاخوف من إعطاء الطفل الصغير الحرية بشرط أن يعطى كثيراً من الأعمال التى تناسبه ليقوم بها. أما الكبار من الأطفال فلا خوف من إعطائهم الحرية على أن تكون بالتدريج والاحتراس، ويكون المدرس ماهراًحكيماً. أما إعطاء مقدار كبير من الحرية بغتة لأطفال اعتادوا الضغط فى الحياة المنزلية الأولى فقد يؤدى إلى سوء



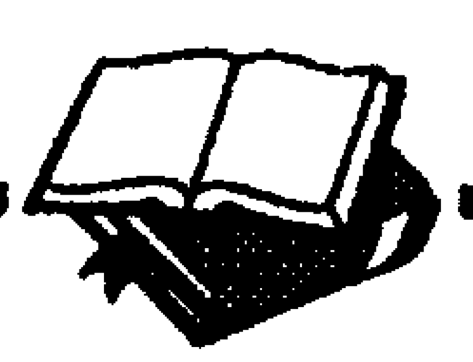
النظام، وسوء التصرف؛ لأن الطفرة من السجن التام إلى الحرية المطلقة كلها خطأ. ومن هنا نشأ خطأ (تولستوى)؛ لأنه لم يتدرج مع الأطفال؛فقد أعطاهم الحرية المطلقة مرة واحدة، بعد أن كان الضغط عليهم شديداً من قبل، ولذا لم تنجح تجربته.

ويرى بعض المحافظين من المربين أن الطفل إذا أعطى حرية فلن يبقى شيءللمدرس يعمله سوى الوقوف وترك الطبيعة تقوم بعملها. ولكننا نرد عليهم بأنه سيكون لدى المدرس أعمال كثيرة صعبة تحتاج إلى كثير من المجهود والنظام، أكثر مما يحتاج إليه العمل فى المدرسة العادية. سيكون لديه القيادة والإرشاد، وإعداد الأعمال، وإصلاح العيوب، ودراسة كل طفل، وما ذلك بقليل. وقد كان (روسو) أول من قال بقيام الطفل بالتجربة، وإعطائه قدراً من الحرية فى العمل، وتلاه (فروبل، وبستالوتزى، سبنسر، ومنتسُورى، وبارْكهِرسْت، وديوى).

وقد جرب كثير من المربين الحرية مع الأطفال، فنجحت التجربة نجاحاً باهراً؛ لأنها أعطيت بالتدريج ونفذت بحكمة. وقد وجدت إحدى المدرسات أن الأطفال يقدرون الحرية حق قدرها، ويقومون بأعمالهم خير قيام حينما تبين لهم طريقة العمل، ويظهر لهم المدرسون الثقة بهم، ويتركونهم يعتمدون على أنفسهم. وقد برهنت تجارب (الدكتورة ماريا منستورى) فى (رومة) على أنه لا خوف من إعطاء الحرية لصغار الأطفال بأقصى معانيها، وأنه إذا استعملت الحكمة فى إعطاء الحرية، وكان هناك مرشدات حازمات صابرات اكتسب الأطفال حسن التصرف، والاعتماد على النفس، وضبط الشعور، وحسن الخلق، والأدب، ونسيان النفس.

وقد برهن (المستر جورج والمستر لين) بأمريكا فى كتابهما: «الجمهورية الصغيرة[1]» على أن الحرية يمكن أن تعطى الصغار والكبار حتى الأشقياء منهم،

(١) Junior Republic



وأنه حينما يعرف المربى كيف يعطيها، ومتى يعطيها تكون قوتها عظيمة فى إصلاح المخطئ، وتقويم المعوج، وإيقاظ الغافل، واجتهاد المهمل.

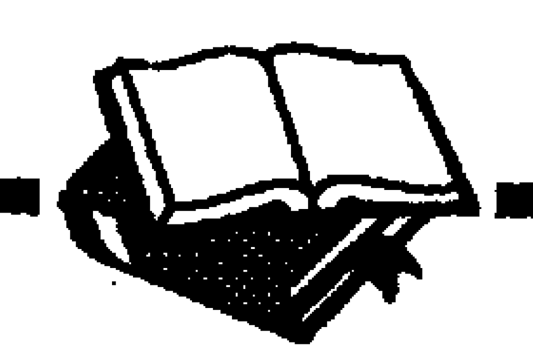
ولا وسيلة لمساعدة نمو الطفل إلا بإعطائه الحرية؛ فالطفل يجب أن يهضم ما يأخذه، ويمرن عضلاته وأعضاءه، وقواه ومواهبه. فإذا قمت له بهذه الأشياء عطلت قواه عن العمل، وحكمت عليه بالخيبة والخذلان.

فالتربية نمو جسمى وروحى، ولا سبيل للنمو الكامل إلا إذا منح الطفل الحرية فى أن ينمو. فعلى المربى أن يراعى طبيعة الطفل فى البيت والمدرسة، كما يراعى البستانى الأشجار والنبات؛ فإذا ما زرع شجر الخوخ راعى أن تكون هناك مسافة معينة بين كل شجرة وأخرى إذا أراد أن تثمر هذه الأشجار. أما إذا أراد إنتاج كمية كبيرة من خشب الخوخ زرع الأشجار بعضها بجانب بعض. فوظيفة المدرس أن يقود النشء إلى الحياة الكاملة، حياة الرجولة الحقة، ولكى يقودهم إلى تلك الحياة والرجولة يجب عليه أن يعرف الميول الإنسانية؛ ما يجب تشجيعه منها وما يجب تهذيبه ومراقبته. ولكى يعرف تلك الأمور يجب عليه أن يدرس طبيعة الطفل فى بيئتها الحسنة؛ فإن التعليم الذى لا يؤسس على دراسة الطفل كالبيت المبنى على الرمل. ولكى تدرس الطفل يجب أن تعطيه الفرصة فى أن يكون حراً فى قوله وفعله، حتى تستطيع أن تعرفه معرفة حقة.

تقول (الدكتورة منتسورى): إن الحرية التى تنهض بالتربية هى تلك الحرية التى وضحها لنا علماء الحياة فى القرن التاسع عشر بطرقهم فى دراسة الحياة. أما التربية القديمة فكانت قاصرة مبهمة؛ لأنها لم تفهم تلك القاعدة، وهى دراسة الطفل قبل تربيته، وتركه حراً يعمل بحسب ما توحيه إليه نفسه، ولا يكون سجيناً فى قفص.

ما المقصود من الحرية؟

قد قاتل الإنسان منذ بدء حياته فى سبيل الحرية. والتاريخ مملوء بالعراك والقتال لنيل الحرية. ولكن ما المقصود من الحرية؟ إن فى تلك الكلمة وحياً للنفوس، وسحراً للقلوب؛ فقد مجد الشعراء الحرية، وقاتل الأبطال وماتوا فى



سبيلها، ومن أجلها. ولا يقصد بالقتال فى سبيل الحرية إلا مقاتلة الضغط، وإزالة الاستعباد والظلم. وهو قتال الحق؛ ليحيا الطفل حياة حقة، وينمو نمواً سليماً. فإذا لم يعط الآباء والمربون الطفل شيئاً من الحرية، فذلك لأنهم لا يعرفون للحرية معنى ولا قيمة. وقد مضت أجيال وقرون والأطفال محوطون بالضغط والتحكم؛ على زعم أنهم لا يستحقون الحرية، ولا يصلحون للتمتع بها.

وقد وجد المربون المحدثون بالتجربة أن الحكومة الذاتية فى التربيةوالتعليم كثيرا ما تحول المعاندين والمقصرين من التلاميذ إلى أحسن التلاميذ طاعة وعملاً. ومع إعطائهم الحرية فى العمل يعملون بأنفسهم وكلهم نشاط، ويطيعون القانون، ويقومون بأعمالهم خير قيام. وكثيرا ما يؤدى الضغط والشدة إلى العناد والتقصير والإهمال؛ فللمدرس أن يختار لنفسه ما يحلو من طريق الشدة أو طريق الحرية. فإذا أردنا إصلاح التربية وجب علينا إصلاح المجتمع. وإذا أردنا إصلاح المجتمع وجب علينا إصلاح التربية. وإذا أردنا أن نرى الطفل فى جو من الحرية وجب علينا أن نعرف ميوله الفطرية. وإذا أردنا معرفة تلك الميول الفطرية وجب علينا أن نربيه فى جو من الحرية.

الحرية أمر نسبى، فيها رمز صريح أو ضمنى إلى عدم الضغط؛ فحينما نقول: «إن الإنسان حر» نقصد بذلك أنه حر فى شىء ما. وتتضمن الحرية عدم وجود سلاسل وأغلال يجوز أن تكون موجودة. وحينما نتكلم عن الحرية فى المدرسة أو التعليم لا نقصد أن التلاميذ أحرار من كل ضغط؛ بل نقصد أنهم أحرار من ضغط معين فرض عليهم فى الماضى، ويجوز أن يفرض عليهم فى المستقبل؛ ذلك الضغط الذى يضرهم، ويقتل مواهبهم، ويعودهم الذلة والجبن.

إن الحرية المطلقة لا وجود لها، وهى شىء خرافى؛ فإن الطبيعة نفسها قد وضعت حدوداً وقوانين لقوانا الإنسانية الفطرية. وهناك أشياء كثيرة نستطيع القيام بها، وهى ليست بشىء بالنسبة للأشياءالتى لا يمكننا القيام بها،فقد وضعت الطبيعةقيوداً عززتها قيود أخرى وضعها المجتمع الذى يعيش فيه الإنسان لتقييد حريته؛ فهناك أمور كثيرة نستطيع القيام بها ونحب أن نعملها، ويسمح لنا

بعملها، ولكننا لا نعملها. ونحن نقبل تلك القيود بنفس راضية، ومن غير تذمر. إننا لا يسمح لنا بأن نسرق ملاعق جارنا، وضميرنا لا يسمح لنا بالكذب، ومع هذا لا نشكو ذلك؛ لأن الطبيعة والقانون والشعور النفسى للإنسان ضد السرقة والكذب. إننا لا نشكو إلا إذا اضطهدنا أحد، أو وقف فى سبيلنا أو فى سبيل أعمالنا من غير ما سبب خلقى أو اجتماعى. فهنا نشكو؛ لأننا نعد ذلك اعتداءً على الحرية الشخصية، واضطهادا لها بغير مبرر، فنعارض ونشكو؛ لأنه لا يؤلم النفس الإنسانية أكثر من الظلم والاعتداء على الحرية من غير سبب.

إن الحرية قضية معقدة؛ لأن هناك نوعين مختلفين من الحرية: حرية داخلية، وحرية خارجية، والأولى أقل وضوحا من الثانية، وأكثر أهمية، فإن الغرض من التربية الخلقية أن نبث فى نفس الطفل نوعا حسناً من الحرية الداخلية، بحيث إذا زالت القيود الخارجية، وكان الإنسان حرا فى أن يفعل ما يشاء قيدته نفسه الداخلية فى أن يعمل بذمة وإخلاص، ويرضى ضميره. فالإنسان قد يريد أن يفعل هذا الشيء لسبب فى نفسه، فينشأ سبب آخر معارض يجعله يتردد فى التنفيذ، فإذا انتصر الثانى على الأول كان معناه أن هناك قوة نفسية داخلية معارضة لتلك الحرية.

والحق أن الإنسان مزيج غريب من وحش وملَك؛ فنفسه الحيوانية تمثل الوحشية، ونفسه الطاهرة تمثل الملائكة؛ فللإنسان رغبات وميول حيوانية، وأخرى طاهرة ملَكية. فبالأولى يشارك الحيوان، وبالثانية يشارك الملائكة. وهذان الجزءان من نفسه ـ سمهما بما تشاء من الجسمية والروحية، أو الحيوانية والإنسانية ـ فى تنازع دائم، ونضال مستمر. فالجزء الإنسانى ينازع الحيوانى، والروحى يناضل الجسمى. وهذا التنازع يعوقه عن الحرية فى عمله، فلو كان الإنسان كله وحشا ما حدث تنازع. ولو كان كله ملكاً طاهرا ما كان هناك مشاغبة، ولنال ما يريد من الحرية المطلقة، ولكنها لا وجود لها؛ لأن هناك حرية وحشية، وحرية ملَكية، وتختلف إحداهما عن الأخرى اختلاف السماء عن الأرض.



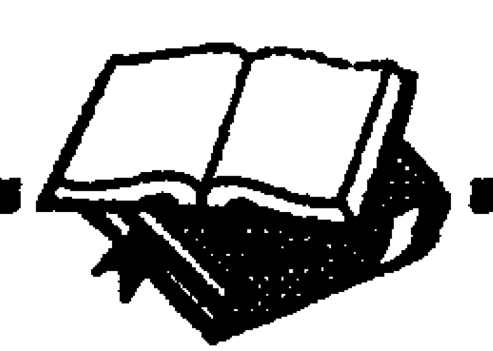
قال أحد العلماء: (هكْسِلِى): «لو أن قوة عالية وافقت على أن تجعلنى دائما أفكر فى الحق، وأفعل الصواب، على أن أُحول إلى نوع من الساعات، أملأ صباحا قبل ترك الفراش لوافقت فى الحال على هذا العرض والإهداء. إن الحرية الوحيدة التى أعنى بها هى الحرية فى أن أفعل الصواب، أما الحرية فى أن أخطئ وأرتكب الخطأ، فإنى مستعد لأن أفارقها، وأتنازل عنها بأرخص الأثمان لمن يأخذها منى».

فليس الإنسان بالشيطان، ولا بالرجل المقدس. وليس بالوحش ولا بالملك، ولكنه بين هذا وذاك، فهو بين الملك الكريم والشيطان الرجيم، فإذا كان الإنسان يحيا حياة طيبة فإنه يصير بالتدريج بعيدا عن الوحشية، قريبا من الطهارة والقدس؛ لأن ميوله الدنيا قد تحوّلت وسمت إلى الميول الروحية العليا، وصارت فى خدمة مطالب فطرته العليا. ويبدو هذا التغير من حرب الروح مع الجسد، ومن الانتصارات والهزائم التى تحدث فى الأزمات الأدبية لحياة الإنسان.

يقول (السير بِرْسِى نَنْ) وهو من أكبر فلاسفة التربية من الإنكليز: «إن الميول الشريرة ـ ولو أنها قد تزهر فى بعض الأحيان ـ كشجر الغار تحتوى هى نفسها على بذور فسادها أو فنائها الذى لا مفر منه. فحينما يخطئ الإنسان يندم، ويتلو الخطيئة ولو بعض الندم. وإن الشعور بالخطأ ثم الندم يكفيان للإصلاح والرجوع إلى الطريق المستقيم أو الحق. وكثيرا ما يثوب الرجل الشرير إلى رشده، ويتوب عن غيه وضلاله؛ فكما أن لجهنم بابا للدخول فلها باب للخروج. وفى بدء الخروج من جهنم قد يشعر الإنسان بألم، ولكنه يسير فى الطريق المستقيم بعد ذلك حتى يصل إلى الجنة.

هذه هى نظرية الحرية، وهى صحيحة. وبغير حرية فى الاختيار لا تنمو الفضيلة. وبغير حرية فى التربية لا يكمل التعليم. ومع الشدة والقهر لا تكون هناك وسيلة لحرية الاختيار، ولا حرية التعليم. يقول العلامة (هِكْسِلِى) العالم الإنكليزى: «لأن تخطئ وأنت حر، خير من أن تصيب وأنت عبد مقيد بسلاسل».

وفيما مضى كان الطفل فى المدرسة لا ينال إلا قسطا صغيرا جدا من الحرية؛ فحريته كانت محدودة جدا، لا يستطيع أن يفعل ما يريد إلا إذا كان ما



يريده موافقاً كل الموافقة لرغبة المدرس وإرادته. وغريب أن كلمة «لا» تسمع كثيرا من المدرس؛ فهى على شفتيه دائما، فكثيرا ما يقول للطفل: «لا تتكلم. لا تهتز. لا تتحرك. لا تصرخ. لا تكح. لا تلتفت إلى اليمين. لا تلتفت إلى اليسار. لا تنظر إلى الوراء. لا تنظر إلى النافذة. لا تسأل. لا يساعد أحدكم الآخر. لا يستشر بعضكم بعضاً. لا تتكلم حتى تطالب بالكلام. لا تفعل هذا، ولا تفعل ذاك» ولم يبق إلا أن يقول له «لا تتنفس» إذا اعتقد أنه يمكن أن يطاع فيما ينهى عنه.

وكثيرا ما يأمر المدرس الطفل بأوامر سلبية فى مغزاها تعوقه عن النمو، وتقف فى سبيل حركته، فهو يقول له: «اثن يديك. ضع اليدين إلى الخلف ضعهما على الرأس. ضع وجهك إلى الحائط. ارفع يديك إلى أعلى. انظر إلى السقف».

هذه العبارات التى كانت تسمع كل ساعة وكل يوم فى المدارس الإنكليزية صارت فى عالم الأموات فى انجلترا الآن، ولكنها فى عالم الأحياء فى مدارسنا. ولا يزال لدينا مدارس تعاقب من يتكلم وهو صاعد فى السلم، وتعد الكلام ذنباً يعاقب عليه. ولا تسمح للتلاميذ أو للتلميذات إلا بالمشى على أطراف الأصابع فى فناء المدرسة. وهناك مدارس لا تسمح للتلاميذ إلا بالمشى بجانب الحائط فى مستوى واحد إلى الفصول. وهل هناك حاجة إلى المشى على أطراف الأصابع، أو إلى النظر إلى الحائط، أو السير فى خط متواز؟

الحق أن تلك الأمور لا وجود لها خارج المدرسة، ولا وجود لها فى الحياة العالمية، وهى تميت فى الطفل روح الحب للمدرسة، وتقتل حريته، وتضعف شخصيته.

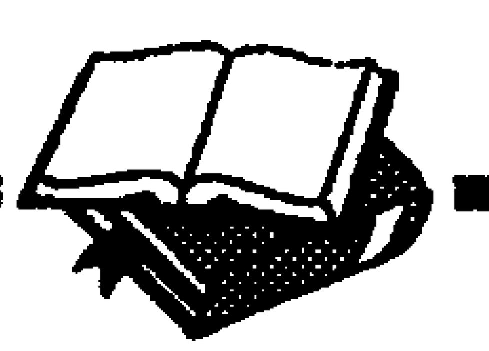


النظام والحرية

إننا نجد فى المدارس التى تستعمل الشدة فى مراعاة النظام سكونا عميقا. وهذا أثر من الآثار البالية التى كانت تعد النظام هو الصمت أو السكون، أو الطاعة العمياء ليس غير. قد يسر الزائر ويبتهج بهذا السكون المخيم فى المدرسة، وقد يشعر به عندما يدخل بابها ويلاحظ جو نظام تام، وسكون عام، وهدوء واحترام للكبار والزائرين. ولكن هل أنشئت المدرسة لمصلحة الكبار والزائرين؟ إن المدرسة لن تنشأ إلا لمنفعة التلاميذ، والغرض منها تربية عقولهم، وتهذيب أخلاقهم، وتقوية أجسامهم؛ كى يقوموا بالواجب عليهم فى رواية الحياة. ويجب أن تكون هناك صلة بين الحرية فى المدرسة والحرية فى الحياة أو العالم؛ فالجرى فى سباق فى فناء ضيق بأرجل مقيدة بسلاسل إعداد ردئ لسباق طويل فى الخلاء، حيث الحرية كثيرة، والقيود والسلاسل قليلة. وليس من الحرية ولا من الحكمة أن نسمح لصغار الأطفال باللعب بالنار أو الأسلحة أو الأشياء السامة. وإذا قلنا بالتجربة والحرية فإننا لا نقول بترك الطفل يتسلق الشجرة حتى يقع، فيأخذ درساً فى عدم تسلقها، ويكسر رأسه فى سبيل هذه التجربة.

إننا نعتقد أن القُوى التى تعمل للفضيلة أقوى من القوى التى تعمل للرذيلة، كما نعتقد أن للبيت والمدرسة والبيئة الدينية أثراً كبيراً فى تكوين الخلق. ولا تكفى التجارب الشخصية وحدها للقيام بكل شئ؛ بل لابد أن تصحب بآراء المربين وتجاربهم؛ فنحن فى حاجة إلى البيت والمدرسة والمسجد. ولا يكفى أن تترك التلاميذ يستكشفون أو يعرفون كل شئ بأنفسهم؛ فهم فى حاجة إلى إرشادات عند الضرورة؛ حتى تفتح لهم الطريق وتمهده لهم.

يقول (الدكتور وليم جارْنِت): «يجب ألا يترك الأطفال وحدهم لمعرفة الأشياء؛ بل يجب أن يرشدوا ويقادوا لمعرفتها. وكما يحتاج أبناؤنا إلى الحماية كذلك يحتاجون إلى الحرية» ؛ أى يحتاجون إلى من يحميهم ويرشدهم، كما أنهم فى حاجة إلى أن يكونوا أحراراً. فلنعط الولد الحبل الذى يكفى بحيث يشعر بحريته، ويستطيع أن يمرن قواه وعضلاته، ولكن يجب ألا نعطيه الحبل الذى يكفى أن يشنق نفسه بنفسه.



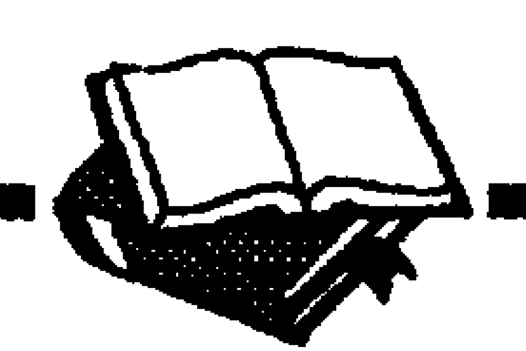
أحسن نوع من الحرية:

حينما يطالب المربون بالحرية فى المدرسة والتعليم يطالبون دائماً بمقدار كبير من الحرية، ولا يطالبون مطلقاً بأحسن نوع من الحرية؛ فهم يظنون دائما أن الحرية صفة حسنة فى ذاتها، ولا عيب فيها، وأن أنواعها واحدة، ولكن هذا الظن خطأ؛ فالحق أن الحرية تختلف كثيرا فى النوع، كما تختلف فى الكمية أو المقدار؛ فالحرية التى تعطى الرجل التقى المستقيم يجب أن تختلف اختلافاً كبيراً عن الحرية التى تمنح الرجل المجرم. فنفسية الأول غير نفسية الثانى، وروح هذا يخالف روح ذاك. وقد أدت هذه الاعتبارات إلى أن يقول العلماء بالتفرقة بين درجات الحرية ومستواها؛ فما يصلح لإنسان ربما لا يصلح لآخر، وما يصلح لملكة ربما لا يصلح لأخرى. فمن الحكمة أن نتعلم كيف نعطى الحرية، وكيف نضع السلاسل والأغلال، وكيف نصلح العصاة والمجرمين، ونجعلهم أصدقاء ومتحالفين.

وتتضمن الحرية فى المدرسة إعطاء فرصة كبيرة للتلاميذ فى الاختيار والإقبال على العمل، فيجب ألا تتاح الفرصة للطفل فى أن يختار فحسب؛ بل يجب أن يشوق إلى الاختيار بالمواد نفسها، وبالدروس التى توافق ميوله ورغباته، وتحمله على التفكير.

وما الفائدة فى أن تخبر الطفل بأنه حر فى أن يمتع نفسه بما يشاء، إذا لم يكن هناك وجود لوسائل التمتع؟ وما قيمة هذه الإباحة أو الحرية إذا لم تكن هناك فرصة فى الاستفادة منها؟ وما الفائدة فى أن تضع أمامه لحما وبطاطس وأرزاً وحلوى وتخبره أن يأكل ما يشاء، فى وقت لا يحب فيه شيئا من هذه الأنواع، أو فى وقت يجد فيه أطعمة أخرى يحبها أكثر منها، ويستطيع هضمها ويميل إليها؟

وقد حاول أحد مدرسى الطبيعة بإحدى المدارس الثانوية بانجلترا أن يرى أثر الحرية التى تعطى الطفل فى التعليم، فبدلاً من ترتيب أعمال المعمل بخطوات مرتبة بالتدريج، وجَعْل الأطفال يسيرون على الترتيب الذى وُضع لهم، قد سمح للطلبة أن يعملوا أى تجربة يرغبون فيها؛ فنجحت تلك التجربة نجاحا كبيرا،

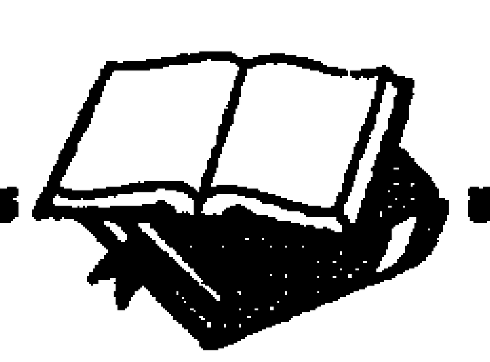


وأخذ التلاميذ يتتبعون العمل، ويسيرون فيه باستمرار حبا للعمل، بعد أن كانوا يساقون إليه، أو يذهبون على غير رغبة منهم. وكانت نتائج امتحان شهادة الدراسة الثانوية في الطبيعة أحسن من النتائج السابقة، يوم أن كان المدرس يقوم بعمل التجربة بنفسه، وبعض الطلبة منتبه، وبعضهم غافل، ومنهم النائم والكسلان. طبعا كانت تجارب الطلبة تصحب بإرشاد المدرس، والاسترشاد بنصائحه عند الحاجة. وإذا نجحت هذه التجربة مع ذلك المدرس فإنها لا تنجح مع مدرس آخر في ظروف أخرى. وإن الفكرة التي ترمي إليها ونريد توضيحها هي أنه إذا أمكن الوصول إلى نتيجة حسنة باستعمال غريزة حب الاطلاع - وهي عامل أو باعث يدعو التلميذ إلى العمل - بدلا من استعمال المنافسة أو الخوف أو التهديد، فلا مرية في أن الطفل يجد لذة من العمل نفسه، ويجد مسرة من أدائه؛ لأنه ليس بمسوق إلى العمل بعامل خارجي؛ ولكنه عمل لتحقيق رغبة نفسية هي حب الاطلاع. وإن الطبيب الذي يعمل برغبة، والمهندس الذي يحب الآلات الهندسية، والصيدلي المحب لعمله، والمدرس المطبوع الذي يميل إلى مهنته بفطرته - كل هؤلاء ينجحون في عملهم أكثر ممن يشتغلون بالطب أو الهندسة أو الصيدلة أو التدريس للضرورة أو كسب العيش.

ذات مرة أتعب طفل عمره أربع سنوات والديه في كثرة طلب النقود، حتى سئم أبواه تبذيره، واتفقا على أن يأخذ الطفل لنفسه خمسة دراهم في الأسبوع. ففي يوم الخميس أخذها وأنفقها كلها مرة واحدة، واشترى بها كبريتاً أحمر وأخضر، ثم أوقده كله في ساعة، ومكث بقية الأسبوع بغير نقود. استمر حتى يوم الخميس التالي، وأخذ دراهمه الخمسة، وخرج في الحال، واشترى بها علباً من الكبريت، ولم تستمر معه إلا وقتاً قليلاً. ففكر والداه في الأمر، واتفقا على عدم إعطائه شيئا من النقود. وبعد قليل سأل الابن أباه: أبي! ما الذي يُحدث اللهب الأحمر والأخضر؟ فأجابه أبوه: إن ملح «البَريُوم[1]» هو الذي يحدث اللهب الأخضر، وملح «الإسترُونْتيُوم[2]» هو الذي يحدث اللهب الأحمر. فسأله الابن: ما الملح؟ فأجابه أبوه: إن الأملاح كثيرة متنوعة في المعمل؛ فالملح على المنضدة هو

---

(١) Barium Salt.
(٢) Strontium Salt.



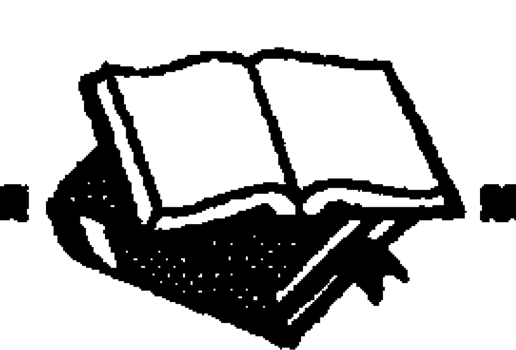
ملح «الصوديوم» الذى يحدث لهباً أصفر، وملح «البريوم» هو الذى يحدث اللهب الأخضر. ومن الأملاح ملح «الإسترُونْتيُوم» وملح النحاس. فسأل الابن: هل تستطيع أن تأتينى بشئ منها يا أبى؟ فأجاب الأب: أظن أنى استطيع إذا كنت ترغب فى ذلك. فقال الابن: نعم أريد شيئا منها يا أبى؟ فوعده أبوه بإحضار جزء منها ولكنه نسى، ونسى مرارا. لكن الطفل لم ينس أن يسأل أباه حينما حضر إلى البيت: هل أحضرت لى شيئا من الأملاح يا أبى؟ وأخيرا تذكر الأب، وأحضر معه أنواعاً من الأملاح، وأرى ابنه كيف تحدث الأملاح ألواناً مختلفة من اللهب الأحمر والأصفر والأخضر؛ فسر الابن سرورا عظيما، وعرف اسم كل نوع من الأملاح، وأخذ يذكرها لأبيه إذا رآه. وبعد بضعة أيام عاد الأب إلى المنزل، فوجد ابنه عند الموقد يعطى أطفال الجيران درساً على الأملاح وأنواعها، ،واللهب وألوانه. ووصل بهذه الطريقة الغريبة إلى بعض الحقائق العلمية فى الطبيعة والكيمياء.

فالحرية التى وجدها الطفل أولاً مكنته من شراء الكبريت، ورؤية الألوان المختلفة من اللهب، والسؤال عن الأسباب التى تحدثها، والوصول فى النهاية إلى معرفة أنواع الأملاح، وما يحدثه كل منها من اللهب. فعن طريق الحرية وصل إلى كثير من الحقائق العلمية التى كان يبحث عنها لباعث نفسى ورغبة داخلية. فمن الممكن استخدام الحرية فى التعليم، بشرط أن يكون هناك قائد يقود الطفل ويرشده إلى الطريق المستقيم.

ولقد كان لأتباع (فروبل) من المربين أثر كبير فى إصلاح التعليم، وتحرير الطفل من قيود القسوة والعبودية؛ فلقد نسى المدرس أن يعد الطفل روحاً صغيرا يريد أن يشعر بنفسه، ويجب أن يعيش وينمو فى بيئته الخاصة وعالمه الخاص، وهو عالم الطفولة، فأخذ يقسو فى معاملته، وفى أوامره ونواهيه؛ متجاهلاً طبيعية الطفولة المحبة للحركة والاطلاع. وأخذ يأمره بالمحال، ويكلفه فوق ما يطيق، ويحرمه الحرية.

وقد كان لـ (رُوسو، وبستالوتْزِى، ومُنتسُورِى، وبارْ كهرِسْت، ودِيوِى) فضل كبير فى إنقاذ ذلك الطفل المسكين وتحريره من رق ذلك المعلم، ومنحه قسطاً كبيرا من الحرية، وملاحظته وهو يعمل ويلعب.

ولقد أصبحت الحرية فى التربية والنظام والعمل واختيار المهنة اليوم من الأمور الجوهرية فى التربية الحديثة لدى كل مدرس يفكر فى المثل الأعلى فى التربية، ويجعل الوصول إليه غايته.



قيمة الحرية والمسئولية فى تكوين الأخلاق

إن لمنح التلاميذ الحرية فى التفكير والعمل، وتعويدهم الاعتماد على النفس، والقيام بالعمل، وتحمل المسئولية أثرا كبيرا فى تكوين الأخلاق. ويلاحظ على الأطفال فى المدارس الحديثة - التى تدين بالحرية، وتعويد التلاميذ المسئولية - النشاط والاستعداد للعمل، والسعادة؛ فحياتهم كلها بهجة وهناءة، ووجوههم ضاحكة مستبشرة، تملأ المدرسة بشرا وسرورا. والجو المدرسى كله حياة ويقظة، وانتباه وحب للعمل، واستعداد لأداء الواجب. ويتمثل فى ذلك الجو الحر، وتلك البيئة الحرة، روح الوفاء والإخلاص، والعناية، والدقة فى العمل، والتعاون بين النظار والمدرسين والتلاميذ؛ فلا تجد تلاميذ يتظاهرون بالعمل وهم لايعملون، أو يصغون وهم يتثاءبون؛ بل تجد من يشتغل بعقله ويده، ومن يعطى مقدارا كبيرا من الحرية فى العمل، ويعمل على حسب قواه العقلية، وله رأى خاص به، ويعتمد على نفسه فى كل عمل، مع الاستعانة بمدرسه وإرشاداته عند الحاجة. فالطفل يعود تحمل المسئولية، وقد يحل المسألة خطأ، ولكن المهم أنه حاول أن يعمل، وعمل برغبة، وتركت له الفرصة فى التفكير ورسم الخطط، وتدبير الوسائل معتمدا على نفسه. ولكى نبين لك قيمة الحرية والمسئولية فى تكوين الأخلاق نذكر لك الحكاية الآتية(١):

لقد حدث فى إحدى المدارس الحديثة للبنات أن معلمة من المعلمات اضطرت إلى الذهاب إلى المستشفى يوما ما، فرأت رصيفة لها أن الواجب يقضى بمصاحبتها. وكانت ناظرة المدرسة على فراش المرض، ولسوء الحظ قد حدث لرابعتهن وهى فى طريقها إلى المدرسة ما أوجب تأخرها نصف ساعة عن الميعاد. وعلى هذا بقيت المدرسة ولا ناظرة فيها ولا مدرِّسة. فلما دخلت الأخيرة المدرسة وجدت كل البنات فى أمكنتهن يعملن بنظام؛ فلقد نظر بعضهن فى جدول أوقات الدروس، واخترن من التلميذات من يستطعن التعليم فى السنين الأولى فى المدرسة، وأخذت البقية تعمل بنفسها؛ فكان كل فصل يسير فى عمله بحرية

(١) ارجع إلى كتاب «التربية الإنكليزية» للمؤلف ص ٦٨.

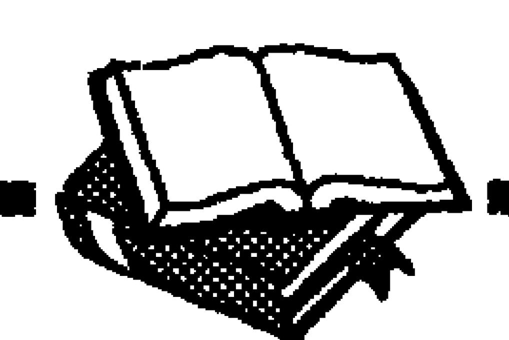
ونشاط كالعادة. ولم يحدث من إحداهن تفريط، أو إهمال وتقصير فى العمل، وكان النظام مستتباً. فمثل هذه الحادثة تبرهن على أن للحرية والمسئولية أثرا فى بث روح التعاون، والاعتماد على النفس، وحب العمل، والفخر بالمدرسة، والإخلاص لها بين التلاميذ، وهو روح المدرسة الحديثة، والسر فى تكوين الأخلاق.

وهذه الروح وحدها تكفى لنجاح أى مدرسة من المدارس، وتغنى عن استعمال الثواب والعقاب والمنافسة فى المدرسة؛ فالتلاميذ الذين يمنحون الحرية، ويعتادون تحمل المسئولية، يغتبطون بمدرستهم، ويستنفدون جهدهم، ويبذلون كل وسعهم فى سبيل تقدمها والنهوض بها. محال أن يتمنوا الرفعة على أكتاف غيرهم، يعمل كل منهم لمصلحة المجتمع وينسى نفسه. وهذه روح الأخلاق. ومن أظهر منهم مقدرة ومهارة فى أمر ما فمكافأته أن يسمح له بمعاونة غيره من الضعفاء أحياناً.

ومن المدارس التى زرتها بانجلترا مدرسة ريفية ابتدائية داخلية، تقبل التلاميذ بعد الانتهاء من قسم الأطفال، فيها يستيقظ التلاميذ مبكرين، فيرتب كل منهم سريره، وينظفون معاً حجر النوم. وبعد ارتداء الملابس يقوم بعضهم بمساعدة الطاهية فى إعداد المائدة وتنظيمها. وبعد الإفطار يساعدون فى تنظيف الآنية وتنشيفها.

ومدة الدراسة النظرية فى الصباح أربع ساعات، وبعد الظهر يشتغل التلاميذ بالزراعة فى حديقة المدرسة، أو بالنجارة فى حجرة النجارة التى يقوم بالتعليم فيها أحد النجارين. وفى تلك المدرسة يظهر روح التعاون بأجلى معانيه، وروح تحمل المسئولية والإعتماد على النفس؛ فمن التلاميذ من يقوم بإصلاح ما يحدث فى بناء المدرسة من خلل، ومنهم من يكوى الملابس، ومن يخيط ما تحتاج إليه من رتق وهكذا.

وتتصل بالمدرسة حديقة كبيرة تبلغ مساحتها نحو ثلاثة أفدنة، بها قسم لتربية الطيور والحيوان، يتولى بعض التلاميذ إطعامها والعناية بها. ويقوم التلاميذ أنفسهم بزرع ما يمكن من أنواع الخضر والفواكه والأزهار فى تلك الحديقة.

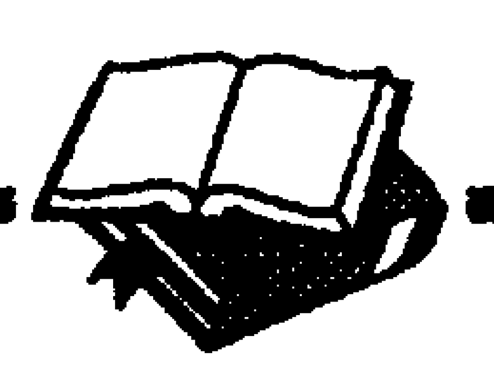


وبهذه الوسيلة تستطيع المدرسة أن تستغنى عن شراء كثير من المواد الغذائية وغيرها، وأن تجمع بين التعليم النظرى والعملى؛ فتفتح كثيرا من السبل أمام كل تلميذ؛ حتى تنتفع بميوله، وتعرف ما يرغب فيه من الأعمال، فتوجهه إلى ما يحب، ويختار له من سبل الحياة ومن المهن والصناعات ما يوافق ميوله الطبعية. فالمدرسة تتيح له الفرصة فى أن يعرف شيئا عن النجارة، والزراعة، والحياكة، والكى، والبناء، والرسم، والتصوير، والموسيقا، بجانب المواد المدرسية الأخرى، وهذه هى التربية الحرة الحقة.

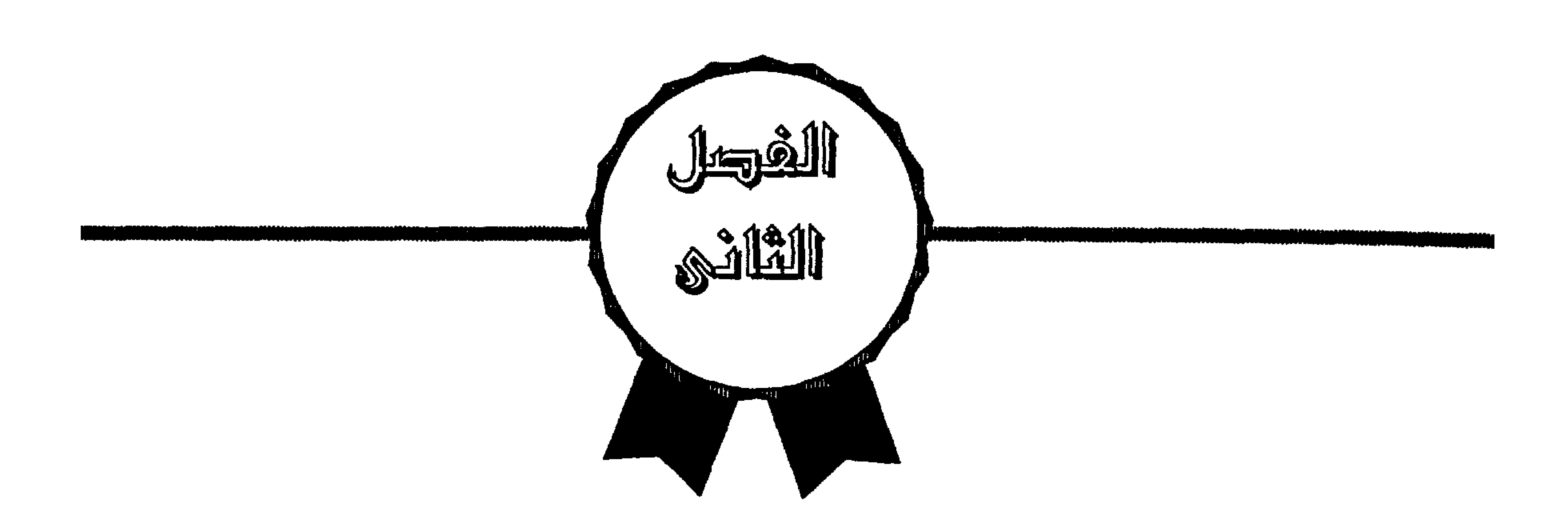
وبعد تناول الشاى يسمع التلاميذ اللاسلكى، ويتعلم بعضهم العزف على المعزف، ويلعبون العابا رياضية ككرة القدم أو كرة المضرب. وفى يوم الأحد يذهبون صباحا إلى الكنيسة مع أساتيذهم، ثم يخرجون للرياضة فى جهات خاصة؛ فأوقاتهم منظمة موزعة بين العمل واللعب، يلعبون حيث يجب اللعب، ويعملون حيث يجب العمل.

وكثيرا ما تكون دروس مشاهدات الطبيعة والجغرافية والتاريخ فى الخارج على شاطئ نهر أو فى حديقة، أو زيارة لدار آثار أو حصن من الحصون. وكثيرا مايقوم التلاميذ أنفسهم بإعداد حديقة المدرسة فيزرعونها ويروونها، وينظفون تربتها وأرضها، ويقطفون أزهارها، ويجمعون فواكهها بحرية وإخلاص. فيخرج التلميذ من المدرسة محبا للألعاب الرياضية، والتعاون، والنظام، والاعتماد على النفس، كثير المعلومات، ناضج الرأى، مرتب الفكر، بعيد النظر، قوى الملاحظة، يستطيع التعبير عما فى نفسه، يحب النظام والدقة فى العمل، ويعرف معنى الطبيعة، ويقدر ما فيها من حياة وجمال، ويمكنه القيام بكثير من الأعمال. وهذه قيمة الحرية والمسئولية فى تكوين الأخلاق، وهذا أثر العناية لإعداد كل فرد للحياة الكاملة.

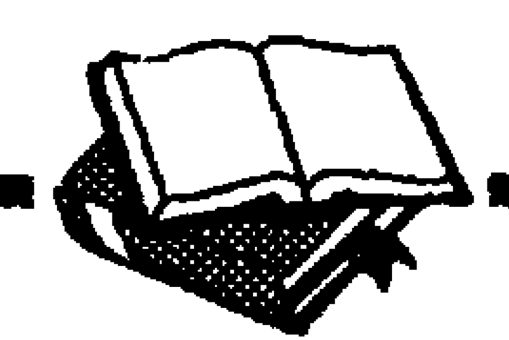
فلا عجب إذا رأينا التلميذ فى المدرسة التى تدين بالنظريات الحديثة فى التربية ـ كالحرية، والمسئولية، والاعتماد على النفس، والاستقلال فى العمل ـ



يلعب لا لينتصر على تلميذ أخر؛ ولكنه يلعب ويدخل المباراة فى اللعب لنصرة الفرقة التى ينتسب إليها، ويجتهد ليفوز بجائزة يشرف بها مدرسته. فهو يعمل ناسيا نفسه، مفكرا فى الجماعة التى هو منها، ويخضع لروح الجماعة، ويحترم مبادئ الجماعة. فروح التعاون، وروح الوفاء منتشر الآن بالمدرسة الحديثة. والتلاميذ يمثلون فى المدرسة التى تدين بالحرية والمسئولية والثقة بالنفس أعضاء أسرة كبيرة، لهم ما لها، وعليهم ما عليها، يخلصون لها، ويعملون لرفعتها. وماذا يتعلمون من الدروس الاجتماعية فى المدرسة؟ الجواب فى جملة واحدة: يتعلمون واجبهم نحو جيرانهم؛ أى واجبهم نحو إخوانهم ومدرستهم، وواجبهم نحو المجتمع، والإنسانية.



التعليم الفردي وأثره في التربية



مقدمة:

من سمات هذا العصر فى أوربة وأمريكا أنه عصر العلم والاختراع، والنور والعرفان؛ عصر النهضة فى التربية والتعليم؛ فقد كتب فى التربية (ديوى[1]، وباجلى[2]، وثورنديك[3]) من أكبر المربين الأمريكيين المعاصرين، و (الدكتورة منتسورى[4]) من الايطاليات، وكتب (السيرجون آدمز[5]، والسير برسى[6] نن، والدكتور بالارد[7]) من أعظم المربين من الإنكليز. وكتب كثير غيرهم من المربين والمربيات؛ حبا لإصلاح التربية والتعليم، ورغبة فى ابتكار آراء جديدة لتعميم النشاط العلمى فى كل نواحى الحياة.

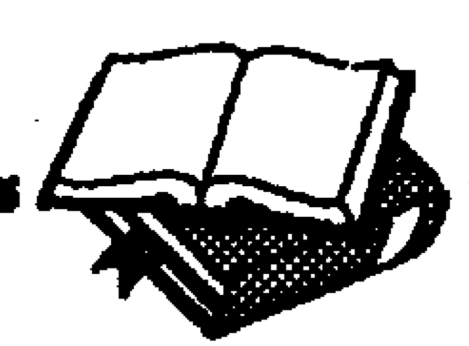
التعليم الفردى والجمعى:

فى عالم التربية اليوم حركة قوية تحض على التعليم الفردى؛ أى الانتقال من تعليم الفصل إلى تعليم جماعة منه، ومن تعليم الجماعة إلى تعليم الفرد، ومعاملة كل جماعة من الأطفال معاملة توافق مستواهم العقلى والسنى والعلمى، وتلائم مواهبهم واستعداداتهم.

فالتعليم الفردى: هو الذى يراعى فيه قوة كل فرد، ومستواه فى كل مادة على حدة. فمن الخطأ المساواة بين الأذكياء والأغبياء فى إعطائهم مقداراً واحدا من التمرينات والدروس من غير تفرقة بين الذكى والغبى؛ فيُعطى الثانى ما يُعطاه الأول، وينتظر منه الانتهاء من عمله فى الوقت الذى ينتهى فيه الذكى. فإذا أثبتت الطبيعة وعلم النفس التجريبى أن هناك فرقا بين الأفراد فى الذكاء، والاستعداد والميول، ومقدار الشعور ـ وجب أن نلاحظ هذا الفرق عند اختيار المواد وإعطاء الدروس؛ بحيث نعطى كل تلميذ ما يستطيع أن يهضمه. وقد أكدت التجارب فى حجرة الدراسة هذه النتائج التى وصل إليها علم النفس. فمن

---

(١) Professor John Dewey.
(٢) Bagley.
(٣) Thorndike.
(٤) Dr. Maria Montessori.
(٥) Sir John Adams.
(٦) Sir Percy Nuun.
(٧) Dr. P.B. Ballard.



الحكمة أن نلاحظ هذه الفروق فى طريقة التدريس، بحيث تحد مسألة التعليم الجمعى؛ **وهو تعليم الفصل دائما مادة واحدة فى وقت واحد، من غير تفرقة بين قوى وضعيف، وذكى وغبى.** ومن الواجب ألا نكتفى بإخبار التلاميذ، فإن الإخبار ليس بالتعليم، وأن نتيح لهم الفرصة فى أن يعملوا بأنفسهم؛ حتى يعتادوا الاعتماد على النفس فى كل عمل من الأعمال.

ولقد وجدت حركة التعليم الفردى تشجيعا كبيرا من (منتسورى)؛ فأخذت تعمل لتصغير الفصول؛ وإدخال الطرق المختلفة للتعليم الفردى فى المدارس التى تسير على مبادئها، وشعر المدرسون بالحاجة الكبيرة إلى تجزئة الفصول، وتقسيمها على حسب قوى التلاميذ، والسير فى الدراسة على نظام التعليم الفردى. وقد أدخلت الدكتورة (أثرين هاريس[1]) إحدى تلميذات (منتسورى) مشروع التعليم الفردى فى مدرستها الثانوية فى (كلابتون)، وسمته طريقة (هوارد[2])، ووضعت هذه الطريقة فى كتابها: «نحو الحرية».

التربية أمس واليوم

بالأمس كان التعليم فى أوربة محصورا فى دائرة الخاصة من بنى الإنسان، ورجال الدين، أما اليوم فقد صار عاما؛ للخاصة والعامة على السواء؛ لأنه حق من الحقوق الإنسانية. بالأمس كان التعليم فكرة لا تشغل الأذهان إلى قليلا، أما اليوم فقد أصبح قضية عامة تتسابق العقول والأفهام فى حلها؛ فكل محب لبلده يفكر فى التعليم، وتعميم التعليم، وترقية التعليم، وتشجيع التعليم، وإصلاح التعليم، والنهوض به.

بالأمس كان الآباء يشكون أخذ أولادهم إلى المدرسة؛ كأن عقابا صارماً وقع عليهم. أما اليوم فهم يقتصدون من قوتهم الضرورى؛ ليقوموا بتعليم أبنائهم تعليما كاملا ينتهى بمرحلة التعليم العالى.

---

(١) Dr. O Brien Harris اقرا كتابها: Towards Freedom.

(٢) Howard Plan.

بالأمس كان الطالب يذهب إلى المدرسة ليحشو ذاكرته بطائفة من المعلومات السطحية التى ليس فيها غناء، وغاية ما تُجديه أنها تؤدى إلى النجاح فى الامتحان، ولكن سرعان ما تتبخر بعد الامتحان. أما اليوم فهو يذهب إلى المدرسة ليشبع رغباته بما يحتاج إليه من التعليم، معتمدا على نفسه فى البحث وراء الحقيقة؛ حبا للوصول إلى الحقيقة، معنياً بالأفكار أكثر من العناية بالألفاظ التى يتلقاها من فم المعلم.

بالأمس كانت ميول الطفل كمّا مهملاً، ودرجة ذكائه فى حيِّز النّسيان، وسنه لا يحسب لها حساب. أما اليوم فقد صارت ميوله تراعى فى كل مادة من المواد، كما يراعى مستواه العقلى والدراسى، وحاله الجسمية والعقلية.

بالأمس كان التلاميذ يخرجون من المدارس كما دخلوها؛ لأن التعليم كان آلياً تلقينيا لا لذة فيه ولا رغبة. أما اليوم فقد تغير كل شئ، وصار التلميذ يعتمد على نفسه بإرشاد معلمه، ويجد لذة فى التعليم؛ لأن حبه الطبعى للإطلاع يُشَجَّع بتزويده بالمواد المشوقة التى تناسب مستواه، وبمراعاة رغباته وميوله، وإعطائه الحرية فى التجربة بنفسه، والعمل بنفسه، فيتعود الجد والدأب فى العمل، والاعتماد على النفس، والتغلب على الصعوبات التى تعترضه، وما إلى ذلك من الصفات الضرورية للنجاح فى الحياة.

بالأمس كان المدرس يكتب للجميع، ويقوم بالتفكير نائبا عن الجميع، ويتألم إذ أبدى أحد التلاميذ رأيا من الآراء، ويستاء إذا سأله أحد منهم سؤالا، ويسوقهم إلى العمل بالعصا حيناً، وبالوعيد والتهديد أحياناً. أما اليوم فالمدرس يضع الخِطَّة، ويقوم التلميذ بتنفيذها بعد التفكير فيها، من غير حاجة إلى وعد أو تهديد، وله أن يبدى من الآراء ما شاء، وله أن يسأل كيف شاء، ولا يحتاج إلى من يسوقه؛ بل إلى من يرشده إذا ضل الطريق، ويعاونه إذا شعر بالحاجة إلى المعاونة. وليت شعرى هل كان يدور فى خلد أولئك الأعلام من أمثال (رُوسو[1]،

(١) (جان جاك روسو): من أكبر أئمة التربية، ولد فى (جنيف) سنة ١٧١٢م، وتوفى سنة ١٧٧٨م.

وبِستالَوتزى[١] وهِربارت[٢] وفروبل[٣]، وسبنسر[٤]) حينما غرسوا آراءهم فى حقول التربية أننا اليوم نجنى ثمار ذلك الغراس، وأننا نقوم بتنفيذ تلك الآراء عمليا بكثير من الطرق التى لا تخرج نظرياً عن التعليم الفردى. تلك الطرق: هى طريقة (منتسورى)، وطريقة (دلتون)، وطريقة المشروع، وطريقة (دِكْرولي)، وطريقة (وِنْتكا)، وطريقة اللعب، وطريقة التمثيل، وغيرها من الطرق الحديثة فى التربية والتعليم، وتشملها كلها الطريقة التنقيبية. وقد تكلمنا عن كل منها بالإجمال فى كتابنا: «روح التربية والتعليم[٥]»، وسنتكلم عن الهام منها بالتفصيل فى هذا الكتاب.

إن أعظم حركة حيوية فى التربية اليوم هى حركة تعليم التلميذ بطريقه تعوده الاعتماد على نفسه فى أداء اى عمل من الأعمال. ويدور الاتجاه الحديث فى المدارس الإنكليزية والأمريكية والألمانية والفرنسية والإيطالية والبلچيكية نحو تغيير الطريقة المعتادة فى التعليم بتقسيم الفصل إلى جماعات، وعدّ كل جماعة وحدة تراعى عند تدريس المواد الحديثة؛ ليهتدى بها فى تعليم كل تلميذ بحسب قدرته العقلية، مع مراعاة ميوله ورغباته، وتعويده الثقة بنفسه فى كل عمل يقوم به.

ماذا نقصد بالتعليم الفردى؟

لا نقصد بالتعليم الفردى أن: يعلم الطفل وحده على انفراد؛ بأن نجعل لكل تلميذ مدرسا خاصا به، كما قال (جان جاك روسو)؛ فذلك مما لا طاقة لشعب ـ يريد تعميم التعليم بين بنيه ـ أن يفعله. ولا شك أن هذا النظام على ذلك

---

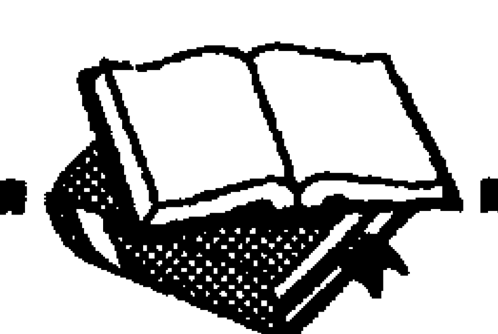
(١) (يوحنا هنرى بستالوتزى): المربى السويسرى الكبير، ولد فى زوريخ بسويسرا سنة ١٧٤٦م، وتوفى سنة ١٨٢٧م. ويعد مصلحا للمدارس الأولية ولتعليم الفقراء.

(٢) (يوحنا فردريك هربارت): المربى الألمانى، ولد سنة ١٧٧٦م فى (أولدنبرج)، وتوفى سنة ١٨٤١م.

(٣) (فردريك و لهلم فروبل): مرب ألمانى، ولد سنة ١٧٨٢م، وتوفى سنة ١٨٥٢م. وهو مؤسس رياض الأطفال.

(٤) (هربرت سبنسر): مرب إنكليزى،ولد سنة ١٨٢٠، وتوفى سنة ١٩٠٣م.

(٥) ارجع إلى كتاب «روح التربية والتعليم» للمؤلف، من صفحة ٢٨٨ إلى صفحة ٣٠٩.



النحو يستدعى أن يكون نصف الشعب من المدرسين، وهذا لن يكون؛ لأنه من المحال. بيد أن (روسو) فى الحقيقة لم يكن ليفكر فى تربية الفقراء؛ زاعما أن الفقراء ليسوا فى حاجة إلى التعليم. وهو مخطئ فى زعمه. أضف إلى ذلك أن مقدرة التلميذ الواحد ووقته لا يكافئان مقدرة المدرس الواحد ووقته، وإلا فَقُل: ماذا يصنع المدرس بعد أن يكلف التلميذ الواحد حل تمرينات حسابية أو هندسية؟

سيضطر من غير شك إلى الانتظار من غير عمل، وفى ذلك من العبث بوقت المدرس ما فيه. وإنما نقصد بالتعليم الفردى أن نترك الفرصة للفرد ليعمل مستقلاً، ويقوم بوظيفته الخاصة به وهو بين المجتمع الذى يعد نفسه عضوا عاملا فيه. فالطفل لن يكون فى الفصل مثله مثل كرة بين عديد من كرات قد وضعت فى شبكة أو سلة، أى أنه لن يكون كما مهملا؛ بل لابد أن ينظر إليه عاملا يكلف القيام بعمل يناسبه ،ويتفق وطبعه واستعداده. وهو كممثّل بين طائفة من الممثلين، له جزء خاص من الرواية التمثيلية يستطيع أن يجيد تمثيله.

فالتلميذ فى نظرية التعليم الفردى كائن يعيش مع أبناء جنسه، يجد فى العمل الخاص به بينهم لذة وسرورا، فيستفيد من هذا الوضع ما يعده لمستقبل سعيد، يأتيه ذلك:

أولا: من مجتمعه الخاص، وهو الفصل الذى ينسب إليه.

ثانياً: من استقلاله فى عمله، وعدم اعتماده على غيره.

وإننا لا ننكر أن التربية الاجتماعية التى تهيئها البيئة المدرسية للطفل ليست عاملاً هاما فى تربيته فحسب؛ بل إن مجرد وجود الطفل فى تلك البيئة يساعد كثيرا فى الاستذكار والتعلم. فلقد ثبت بالتجربة العملية أنه حينما يعطى التلميذ اختبارا عمليا وهو بمعزل وحده فى حجرة لا يحسن الإجابة كما يحسنها حينما يكون معه تلاميذ آخرون يكلفون مثل ما كلفه. ويجب أن نذكر دائما أنه حينما يتعلم عدد من التلاميذ فى وقت واحد من الفصول تعلما مستقلا، فإن الإستقلال أو الإنفراد الذى نريده لا يكون كاملا كما يظهر؛ لأنه لابد أن يكون بينهم اشتراك

فى الشعور والفكر. وإن هذا القدر من الاشتراك فيهما هو الفائدة المنتظرة من الاشتراك فى العمل عندما يكون مستواهم واحدا فى الذكاء والسن والعلم.

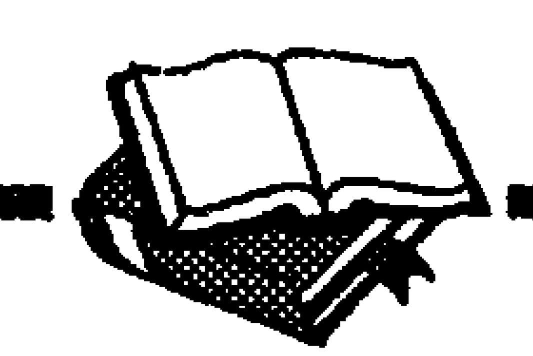
الأسباب التى دعت إلى التعليم الفردى.

أدت تجارب علماءالنفس وبحوثهم المتصلة فى القرن العشرين إلى وجوب تغيير طرائق التعليم، فكان من نتائج ذلك أن تحوَّل عالَم الرأى فى التربية الحديثة إلى اتجاه جديد، يدور محوره حول نقل التعليم من التعليم الجمعى إلى التعليم الفردى.

فقد ثبت فى علم النفس عدم تساوى الطلبة فى الفصل الواحد فى القدرة والذكاء والاستعداد، ورأى علماء النفس أن من الخطأ جعل الفصل وحدة أو مقياسا فى التعليم، وأن من الصواب تقسيم الفصل الواحد فى المدارس الصغيرة مثلا إلى ثلاث جماعات:

جماعة (أ)، وجماعة (ب)، وجماعة (ج)؛ وذلك باعتبار الذكاء والسن والمستوى العلمى، بعد اختبار التلاميذ اختبارا عقلياً وعلمياً فى مواد الدراسة؛ بحيث يوضع كل تلميذ فى الجماعة التى تناسب مستواه العقلى والعلمى، أو بعبارة أخرى تلائم عمره العقلى وعمره الدراسى، فيعمل كل تلميذ على حسب مواهبه وقواه العقلية، فالقوى لا يؤلم الضعيف فيجعله يشعر دائما بالعجز والضعف، والضعيف لا يقف عقبة فى سبيل القوى.

وقد يبدو لنا أن نتساءل: بماذا يشعر الطالب القوى إذا كان حريصا على وقته، وقد انتهى من عمله، وأخذ ينتظر الآخرين من متخلفى الطلبة حتى ينتهوا من عملهم؟ بماذا يشعر حينما يستمر المدرس فى مناقشة التلاميذ بأسئلة يعرف هو أجوبتها من قبل؟ ثم بماذا يشعر إذا اضطر المدرس إلى تكرار ما مضى، وإعادة ما سبق شرحه للعاجزين من الطلبة؟ أليس يشعر بأن فى هذا ضياعا لوقته؟ وأن ذلك قد يجره إلى السأمة والملل حين لا يجد شيئا جديدا يدعوه إلى الانتباه، ومن ثم يكون ذلك من أسباب العبث بالنظام.

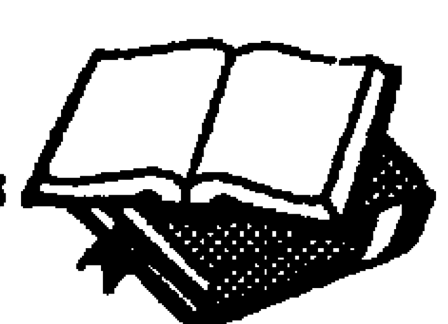


ربما يقـول قـائل: إن مـن الممكن أن يـعطى الأقـوياء واجـبـا حـتى ينتـهى الضـعفـاء. ولكن مَنْ مِن المدرسين يقوم بإعـطاء ذلك الواجب؟ ومع هذا فسنحسن الظن، ونفرض أن هناك من يفكر فى مصلحة التلميذ ويعطيه واجبا، ولكن ما ذلك الواجب الذى يطالبه المدرس بأدائه؟ أهـو شئ جديد لم يعرفه من قبل، أم هـو تكرار لتمرينات ومسائل عرفها وسئم تكرارها؟ إن فى تعليم الفصل اقتصادا فى الوقت والعمل،ولكنه لا ينجح إلا إذا كان حجم الفصل صغيرا.

وقدوجـدت الآن طائفة كـبيرة من المربين تستحسن طريقة التعليم الفردى وتدافع عنها قـائلة: إننا باتباعنا هذه الطريقة قـد وصلنا فى الامتحانات إلى نتائج أحسن بكثير من النتائج التى كنا نحصل عليها حينما كنا نتبع طريقة التعليم الجمعى.

وبالطبع هناك طائفة أخرى ضـد هذه الطريقة الجديدة، وهذه الطائفة عتيقة الأفكار، بالية الآراء، تحافظ على القديم، ولا ترى ضرورة لأى تغيير أو تبديل فى طريق التدريس؛ ظنا منها أن التجديد نوع من الفوضى، وذلك هو الخطأ المركب؛ فالمدرس لا يزال بحجرة الدراسة، ولا يزال جو هذه الحجرة يسوده النظام والهدوء والعمل.

وكل مـا نستطيع أن نقـوله: هـو أن المدرسين الملوثين نشـاطا وهمة لم يترددوا ولن يترددوا فى تجربة النظريات الحديثة فى التربية. وقد أصبحوا مقتنعين بأن النتائج حسنة ومشجعه كل التشجيع.



موازنة بين التعليم الجامعى والتعليم الفردى

لإيضاح تلك الموازنة نذكر حكايتين عن تجربتين ذكرهما (الدكتور فيليب بسُود بَالارْد[1]) المربى الإنكليزى المعاصر، وهما:

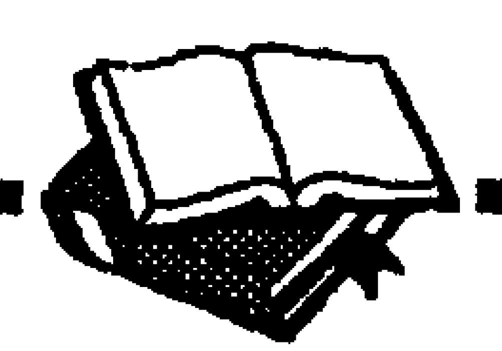
منذ عدد من السنين كلف مدرس حديث - بعد أن تخرج فى كليته - التدريس للسنة الثالثة فى مدرسة بلندن. وفى يوم جمعة قبل انتهاء اليوم المدرسى كان واجبا على المدرس أن يقوم بعمل نسبة الحضور والغياب فى المدرسة فى أثناء الأسبوع، ثم بعمليات الجمع وميزانية المدرسة. ولم يكن لديه من الوقت ما يتسع لأداء ذلك الواجب الكتابى إلا بالعمل فى أثناء حصة جغرافية. وكان لمادة الجغرافية حصتان فى الأسبوع، فقام المدرس بتدريس الحصة الأولى سالكا أقوم الطرق وأنجحها، مع استعمال وسائل الإيضاح الممكنة؛ من مصور جغرافى بالفصل، ومصور آخر رسمه هو بنفسه، واستخدام السبورة والأسئلة، والإرشادات الشفوية المعدة بمهارة وعناية. وبالاختصار اتبع طريقة الحكك والكلام[2].

وفى الحصة الثانية وجد نفسه مطالبا بعملين، فماذا يفعل؟ أخذ يفكر فى اختراع وسيلة يشغل بها التلاميذ حتى يفرغ من أداء واجبه الكتابى، فهداه التفكير إلى إعطائهم سلسلة قصيرة من أسئلة كتبها لهم، تتضمن بحث المصور، وكتابة النتيجة التى عرفها كل منهم بعد بحثه. ولقد كان المدرس - حين فعل ذلك - مقتنعا بأنه لم يعط درسا جغرافيا كما ينبغى أن يكون. وكان ضميره يوبخه؛ لأنه لم يقم بالعمل الذى كان ينبغى أن يقوم به. وكانت نفسه غير مطمئنة لهذا الدرس، ولكنه فوجئ بأمر عجيب حينما اختبرهم بعد الثلاثة الأشهر الأولى؛ فوجد أنهم يعرفون شيئا قليلا عن درسه الأول، الذى بذل فيه مجهودا قيما، واعتنى به أكبر عناية، وأعده أحسن إعداد، وأنهم يعرفون جيدا تلك الحقائق التى كشفوا عنها بأنفسهم، واستنبطوها بتفكيرهم وبحثهم حتى فهموها. وكانت النتيجة أن هؤلاء التلاميذ قد رسبوا فى أحسن درس فى نظر مدرسهم، ونجحوا نجاح باهرا فى الدرس الذى كلفهم القيام به.

---

(١) Dr. Philip B. Ballard.

(٢) The Method of chalk & talk.



وبعد اثنتى عشرة سنة اختير هذا المدرس ليكون ناظرا لمدرسة حديثة أنشئت لإعداد المعلمين، وكان طلبتها مزيجا من الأذكياء والأغبياء والمتوسطين. وكان بينهم فى ذلك الوقت وبين الامتحان السنوى ثلاثة أشهر. وكان من المواد المقررة على التلاميذ مادتا الطبيعة والكيمياء، ولم يشرح للتلاميذ منها شئ فصمم الناظر فى القيام بتدريسهما. وبَدَهى أنه ليس من السهل أن يؤدى الإنسان عمل سنة فى ثلاثة أشهر، ولكنه كان نشيطا دءوبا، محبا للعمل، قوى الإرادة، كثير الآمال. وكان قد درس هذه المادة من قبل، فاعتمد على ما لديه من القدرة فى الشرح والإيضاح، وما فى نفسه من النشاط الجم، فاشتغل مع تلاميذه هذه الأشهر الثلاثة. وكان لا يألو جهدا فى القيام بكل ما وسعه، ولم يكن للتلاميذ من الوقت ما يتسع لتدوين مذكراتهم بأنفسهم، ما عدا مذكرات موجزة كان يمليها عليهم. ولم يكن لديهم وقت خاص للاستذكار والمراجعة فى المدرسة - ما عدا وقت الاستذكار فى المنزل - ولا وقت للاختبار. وكل ما كان لدى التلاميذ التعليم الشفوى، والتجارب التى قام بها المدرس أمامهم فى الفصل، والتوضيح على السبورة، والإثبات والبرهنة، والشرح والتفسير، والأمثلة والأجوبة المختصرة، والمناقشة بالأخذ والعطاء بين المدرس والطالب. ولكنه انتهى من المنهج، انتهى منه بالكلام والحكك. وهنا وضع لهم امتحانا، فكانت النتيجة مفزعة حقا، وداعية إلى الخجل!! وهذه جملة مقتبسة من الأجوبة التى أجابوا بها:

«لعمل ترمومتر زئبقى، خذ أنبوبة زجاجية واملأها بالزئبق، ثم كلّْها، واذهب إلى حال سبيلك»

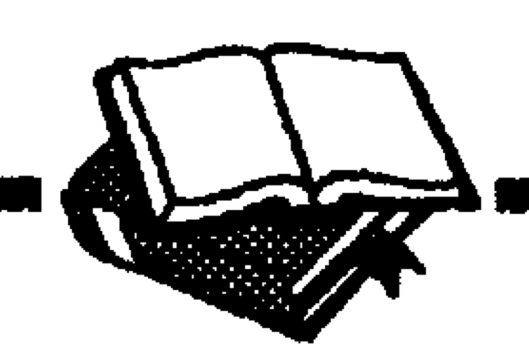
استنباط:

إن هاتين التجربتين توضحان لنا بجلاء أن إخبار التلاميذ بشئ ليس معناه أنهم تعلموه أو فهموه، أو أنهم عرفوا عنه شيئا أو كل شئ. وإذاً فنحن قد نقول كثيرا وقلما يفهم الطلبة ما نقول، غير أن تيار الفكر قد حفز المدرسين فى الممالك الراقية إلى الشعور بأنه يجب ألا نستعمل التعليم فى الفصل كما نستعمله الآن،

بتعليم عدد كبير من التلاميذ فى وقت واحد متبعين طريقة حشو الأذهان، بأن يفرغ المدرس كل ما فى نفسه من مادة أمام التلاميذ فى الفصل ثم يخرج منه. فالمدرس على هذا النحو يقول كلاما واحدا لأربعين تلميذا فى فصل واحد. وهل يصح فى الأذهان أن حلة واحدة تصلح لأن يلبسها كل واحد؟ إننا نختلف فى الأذواق والميول، وفى اختيار النوع والمادة، وفى الطول والعرض. وإذاً فالدرس الذى نعده لفصل مزدحم بالتلاميذ الذين يختلفون فى استعدادهم العقلى، وفى مقدرتهم وميولهم وطرقهم مثله كمثل الحلة التى نصنعها ليلبسها كل تلميذ من التلاميذ؛ فإن كانت هذه الحلة تصلح لكل منهم من غير تفرقة بين الطويل والقصير، والنحيف والسمين ـ وهذا ما لا يكون ـ صلح هذا الدرس أيضا لجميع الطلبة من غير تفريق بينهم. يقول الإنكليز فى أمثالهم: «إن الجلباب المصنوع ليصلح لكل إنسان لا يصلح لأى إنسان».

أثر الاعتماد على النفس فى التعليم.

لست أنكر على القارئ تجربتى التى لاحظتها بنفسى حينما كنت طالبا؛ فقد رأيت أننى لم أستفد من شروح بعض أساتيذى لدروسهم أكثر مما كنت أستفيده بنفسى من قراءتى الخاصة، ومن بحثى بنفسى واعتمادى على نفسى فى إعادة الدروس الماضية، وإعداد الدروس التى تطلب منى. ولست فى تقرير ذلك منكرا فضل أساتيذى، ولا جاحدا حقهم، ولكننا نكتب للعلم وحده الذى لا يعرف الخضوع للعاطفة. وكنت أرى أن الدرس الذى أبحث حقائقه بنفسى، وأحلل قضاياه بتفكيرى أثبت فى نفسى، وألصق بذاكرتى من الدرس الذى أسمع شرحه فى الفصل. ولست أشك فى أن هذا شعور عام يشعر به كل طالب. أنا لا أبخس المدرس حقه؛ لأننى من طائفة التعليم؛ تلك الطائفة التى أجِلُّها، وأفخر بها، وأقدر عملها، وأدافع عنها. ولكننى أعتقد أن المدرس يجب أن ينحصر عمله فى حل المعضلات من الأمور، وإيضاح دقائق المسائل العلمية التى ليس فى قدرة الطلبة فهمها؛ فعمله فى الفصل تسهيل الصعب، وتوضيح الخفى، وجلاء الغامض، وإرشاد الضال إلى الطريق المستقيم، وهداية من يحتاج إلى الهدى.



أثر التعليم الفردى.

إن للتعليم الفردى أثراً كبيراً فى تعويد الطفل من الصغر تحمل التبعة؛ تبعة العمل الذى نكلفه القيام به؛ حتى يعتاد فى الكبر تحمل المسئوليات الجسام فى الحياة العملية، فلا يفر من أى عمل، ولا يهمِل عملا خوفاً من المسئولية التى يحسها إحساسا قويا. ونحن بذلك نبث فيه الثقة بالنفس، والاعتماد على النفس، والشعور بالواجب، والقدرة على تنفيذ ما يطلب منه من غير احتياج إلى من يساعده، فيصبح رجلا نافعا فى الحياة، رجلا قوى الإرادة، عمليا، يرى الرأى الحصيف، فيعمل وينفذ، ولا يعرف شيئا غير الاعتماد على النفس. إذا ألقيت إليه مقاليد بعض الأمور اضطلع بها وحده. وتلك حسنة من حسنات التعليم الفردى، كما هى حسنة من حسنات طريقة «دلتون» فى التربية. فيتعلم الطفل تحمل المسئوليات فى المدرسة نكون قد علمناه تحمل المسئوليات الخطيرة فى الحياة العالمية الكبرى.

واجب المدرس فى التعليم الفردى.

يجب على المدرس أن يكثرالعناية بترتيب عمله وتنظيمه بدقة كبيرة؛ فإنه كلما حسن النظام حسنت النتائج، واطرد النجاح؛ فالمدرس الذى يدخل الفصل، ويقول لتلاميذه: «دعونى أفكر فيما نفعله اليوم، أو فيما نفعله هذه الحصة، أو إلى أين وقفنا فى الأسبوع الماضى؟... أو أخرج كتابك واقرأ فيه» ـ إن هذا المدرس لا يمكن أن يدَّعِى أنه قد قام بواجبه. ومثله لن ينجح فى عمله ـ مهما يَختر من طرق التربية ـ ولن يستفيد منه التلاميذ شيئاً.

فالتعليم الفردى وكل طرق التدريس الحديثة تتطلب من المدرس تنظيم العمل أمام التلاميذ، لن يكون ذلك إلا إذا أعد المدرس كل ما يقول إعدادًا كاملا قبل أن يدخل الفصل، وتتطلب منه الصبر، والتفكير فى الطفل، والنظر إلى مستقبله، وتستدعى أن يفكر طويلاً فيما سيفعله غدا، وما سيفعله فى الأسبوع الآتى، والشهر المقبل.. وأن يرتب عمله ترتيباً منطقياً، وأن يدونه، ويختبر تلاميذه فيه اختباراً علمياً دقيقاً، وأن يعمل للسير بهم إلى الأمام؛ كى يظهر أثره فيهم من يوم

إلى آخر؛ بأن يظهر أثره فى لغتهم، وأفكارهم، ومعلوماتهم، وأن يتجلى ذلك الأثر فى حبهم للبحث والاطلاع، والعمل والنظام، والنشاط، وعدم تأخير عمل اليوم إلى الغد، والاستقلال فى الفكر، والاعتماد على النفس. وبذلك يكون المدرس قد قام بواجبه على أحسن ما يكون، وأرضى الله وضميره.

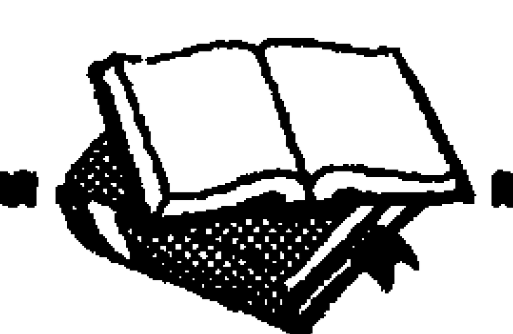
طريقة التعليم الجمعى.

لا ننكر أن الطريقة العادية، وهى طريقة تعليم الفصل كله فى وقت واحد هى الطريقة الوحيدة لتعليم الموسيقا والألعاب الرياضية الجمعية، والقصص والحكايات. وهناك من ينقد طريقة التعليم الفردى بقوله:

إن هذه الطريقة لا تستدعى المنافسة التى تخلقها طريقة التعليم الجمعى بين التلاميذ. ولكن ما تلك المنافسة؟ أهى منافسة صالحة، بها يقوى الضعيف، ويتقدم المتأخر، ويفهم الغبى حتى يصير فى صفوف الأذكياء من التلاميذ؟ وهل ننتظر عملا شائقاً فى الفصل فى وقت نجد فيه المدرس يشرح ويفسر أموراً سهلة لا تحتاج إلى الشرح أو التفسير، ويجيب عن أسئلة لم يسألها التلاميذ، ويقوم بحل مسائل لم تعرض على الأطفال من قبل؟ وهل المدرس حين يفعل ذلك يكون قد قدم طعاما شهيا لتلاميذه فى وقت يحتاجون فيه إلى الطعام، أو أنه قد قدمه فى وقت لا يشتهون فيه الطعام؟ أتلك هى الطريقة التى نبث بها روح المنافسة الشريفة؟ اللهم لا! لقد كان الأولى بالمدرس أن يشرح فى الوقت الذى يشعر فيه التلميذ بالحاجة إلى الشرح، وأن يجيب عن كل سؤال يسأله التلميذ، أو يقوم بحل مسألة صعبت عليه؛ حتى يشعر التلميذ بمكانة المدرس وفائدته والحاجة إليه، فيقدره حق قدره، ويستفيد من كل كلمة يتفوه بها، ويصغى إلى كل قول يقوله، وينتبه إلى كل إشارة يشير بها؛ حتى يمتلئ حياة وقوة ونشاطاً.

التعليم الفردى مشوق للعمل.

بالتعليم الفردى يستطيع المدرس الماهر أن يشوق تلاميذه إلى العمل، وأن يشربهم حبه، حتى يصبح حب العمل عادة راسخة فى نفوسهم، ويكون ذلك بما يأتى:



(١) أن يجتهد المدرس فى اختيار مادته؛ بحيث تكون موافقة لمستواهم العقلى والعلمى، ملائمة لميولهم ورغباتهم الطبعية، وأذواقهم وغرائزهم الفطرية.

(٢) أن يرتبها ترتيبا يدعو التلميذ إلى التفكير والانتباه، والسؤال والاستفهام؛ حتى يكون العمل محبوبا لدى الأطفال، فيستفيدوا من دروسهم، وينتظروا بفارغ الصبر كل درس من دروسهم التالية.

(٣) أن يحافظ على شخصية كل طفل من الأطفال.

(الدكتور بِرْ سِى نَنْ) وشخصية الفرد.

يُعد (الدكتور بِرْ سِى نَنْ[١]) - أستاذ التربية بجامعة (لندن) - أكبر مدافع عن شخصية الفرد،وعن التعليم الفردى؛ إذ يقول: «إن حرية الفرد فى أن يقوم بأعمال الحياة بطريقته الخاصة، وفى أن ينتفع بتلك الحرية بقدر ما يستطيع، هى المثل الأعلى الذى أثبتته الطبيعة، ووافق عليه العقل».

هذا المثل الأعلى - وهو مراعاة كل فرد من التلاميذ فى أثناء التدريس - قد اكتسب الآن استحسان كل مدرس. حتى أصبح المدرسون فى انجلترا وأمريكا مستعدين لأن يضحوا بكل شئ فى سبيل تحقيقه فى حجرة الدراسة. والمدرس الكفء القدير يظهر مجهوده وأثره بين أى طبقة من التلاميذ. وإن الحياة المدرسية يجب أن تكون مملوءة بالإخلاص والنشاط، والرغبة الصادقة فى العمل، والكمال فى الخلق، فإن تهذيب الأخلاق أساس التربية الصحيحة.

وإذا قيل: إن التعليم الفردى لم ينجح، ولم يحقق الغاية المنشودة فثق بأن ذلك ناشئ عن سوء النظام، أو عدم معرفة المدرس الطريقة التى بها يرتب أعماله، وينظم مشروعه. وإذاً فهذا الإخفاق المزعوم هو نتيجة الجهل بطريقة التنفيذ. ويجب أن نذكر دائما أنه ليس الغرض من التعليم الفردى أن يترك المدرس الكتاب فقط للتلميذ، من غير إرشاد أو تكليف بعمل خاص، بطريقة معينة؛ بل الغرض أن يرشد المدرس تلميذه إلى ما يجب عمله، وإلى الطريقة المثلى التى يجب أن تتبع

(١) ارجع إلى كتابه: Education, Its Data & First Principles.



فى أداء ذلك العمل. ويجب أن نترك الفرصة للتلميذ لكى يقوم بالعمل من غير اتكال على أحد.

ويزعم بعض المربين أنه لا يمكن الجمع بين التعليم الفردى والتعليم الجمعى؛ وذلك لتعارض مبادئ كل من التعليمين، وهذا زعم من الخطأ بمكان؛ فإن المدارس التى تسير على نظام التعليم الفردى كثيرا ما تجمع بينه وبين التعليم الجمعى؛ كأن تتبع طريقة التعليم الفردى فى حل التمرينات والتطبيقات، وتراعى طريقة التعليم الجمعى فى تفهيم القواعد الجديدة من اللغات والعلوم والرياضة مثلا.

مثالب طريقة التعليم الجمعى.

إن طريقة التعليم الجمعى هى الطريقة العادية المنتشرة فى التعليم بفصول المدارس. تلك الطريقة قليلة الثمرة، ضعيفة الجدوى؛ فهى لا تصلح للفرد ولا للجماعة؛ ولذلك أصبح الآن من الواجب إصلاحها وتعديلها؛ بأن ندخل عليها مايجعلها صالحة للفرد والجماعة معا. وإذا أردنا أن نحصى مثالبها التى تدفع بالتعليم إلى الوراء فإننا نستطيع أن نذكر ما يأتى:

(١) لقد تجاهلت هذه الطريقة أو جهلت ما يحتاج إليه الفرد والمجتمع فى الحياة الاجتماعية المضطربة بالأحداث الكثيرة؛ فالمدرس فى الفصل لا يفكر إلا فى إتمام المنهج الموضوع له. أما الفرد وميوله ومقدرته، والمجتمع وما يحتاج إليه فلا يفكر فيهما أحد.

(٢) لقد أضرت بالأذكياء، لأنهم عُوِّدوا الإصغاء إلى شروح وتفسيرات ليسوا فى حاجة إليها، فأصابهم عقم فى التفكير، وأصبحوا فى كسل عقلى لايقدرون معه على التفكير بأنفسهم، ثم أهملت الضعفاء من التلاميذ، فالذكى حرم ثمرة ذكائه، والضعيف لا يشعر بتقدم. ولقد شبه (فِرِدْرِيك[1] بِيرْك) المربى الأمريكى هذه الحالة فى الفصول المدرسية بخطوات المسجونين المقيدين

(١) Frederick Burk.



بالسلاسل والأغلال، فقال: «هناك مدارس غير صالحة، وكتب ومواد غير ملائمة. وقواعد ليست مناسبة للأطفال». أما الطفل فقد يكون صالحا بطبيعته للبيئة والحياة، ولكنه لا يجد تلك البيئة التى تصلح له؛ فقد يخلق ملكا كريما فتصيره البيئة شيطانا رجيما.

(٣) عودت الطفل فى الفصل الاعتماد على غيره، فإذا خرج إلى العالم والحياة نسى كل ما تعلمه،من أمور ليس فى حاجة إليها. وإذا سألته: هل تستطيع أن تفعل كذا فلن يقول: «سأحاول» كما يقول الطفل الإنكليزى؛ بل يقول: «إنى لا أستطيع».

(٤) وفى التعليم الجمعى لا يراعى مستوى الطفل، أما فى التعليم الفردى فإنه يراعى ذلك دائما، بحيث يتفق التعليم وقوى الذكاء المختلفة، ويوافق المادة والمنهج. تلك بعض عيوب الطريقة العادية فى التعليم الجمعي. وقديما أخطأ المدرسون حين زعموا: أن الطفل والمجتمع قد خلقا للمدرسة. والحق أن المدرسة خلقت للطفل وللمجتمع. وعلى المدرسة أن تفكر فى الفرد، وفيما يحتاج إليه المجتمع الذى يعيش فيه ذلك الفرد؛ بأن تجعل نفسها صالحة للفرد وللمجتمع معا، وذلك يكون بما يأتى:

١ ـ أن تراعى المدرسة ما يحتاج إليه كل طفل؛ فيجد جميع الأطفال فيها ما يشبع رغباتهم وميولهم المختلفة.

٢ ـ أن تعمل لإيجاد التعاون والتعاضد فى حل الأمور التى تقتضيها الشئون الاجتماعية.

ولا يتعارض التعليم الاجتماعى مع التعليم الفردى كما ذكرنا سابقا؛ فبينا تراعى قوة الفرد يراعى تعاون الجماعة. ومن مبادئ علم الاجتماع وأغراضه أنه ينادى بإعطاء كل فرد الفرصة المناسبة فى أن يعمل، للوصول إلى أكبر درجة من الرقى، بأحسن الوسائل التى تصلح للفرد وللمجتمع معا. ولا يمكننا أن نسلم بالمبدأ الفلسفى فى التعليم الذى يقول: «إن ما يصلح للجماعة يصلح للفرد، وما

يصلح للفرد يصلح للجماعة». وإننا نخطئ من يقول بتضحية مصلحة الأفراد فى سبيل إدارة المدرسة، كما نخطئ كل من يظن أنه لا حاجة إلى مراعاة البيئة الاجتماعية فى تربية الأفراد.

يجب أن يراعى فى التعليم الفردى تنويع العمل فى الفصول

قد ثبت بتجارب علم النفس الحديث أن هناك اختلافاً بين الأفراد، وإذاً فيجب أن يكون هناك اختلاف فى المادة التى تختار لهم من حيث الصعوبة أو السهولة، من حيث القلة أو الكثرة؛ لتكون صالحة لمستوى كل فرد منهم. فالبطئ من التلاميذ لا يستفيد من طريقة التعليم الجمعى، والمتوسط قد يكون متأخرا فى بعض المواد، ومتقدما فى بعضها الآخر. والذكى قد يتقدم فى كل المواد، وقد يتأخر أحيانا فى إحداها. وقد تكون المادة صعبة فى بعض الموضوعات، وسهلة فى بعضها الآخر. فيجب أن يتنوع التعليم فى الفصل بحيث يتفق ومقدرة كل فرد من التلاميذ. وكثيرا ما يحار المدرسون عندما يطالبون بمعرفة تلاميذهم، ودراسة فصولهم، دراسة نفسية قبل أن يعينوا المادة والطريقة لهم. وليس معنى هذا أن يكون التعليم فرديا على الدوام؛ فهناك مواد يحسن فيها التعليم الجمعى كالألعاب الرياضية، والترنيمات الدينية، والأناشيد الوطنية، والأغانى فى المحافل الموسيقية، وقص الحكايات، كما سنفصل ذلك فى طريقة (دلتون).

فمثلا فى الحساب الشفوى كثيرا ما يعطى المدرس تمرينات شفوية، فيجيب الفصل مرة واحدة، إجابة جمعية. والمجيبون بالطبع هم الأذكياء، أما غيرهم فيرددون هذه الإجابة كالببغاوات ترديدا أعمى، وهم لا يفهمون. فبدلا من هذه الإجابة الجمعية يستطيع المدرس أن يستدعى تلميذا للإجابة، ويطالب الباقين بالنظر والتفكير معه فى الإجابة. وقد يجد الكسلان فى هذه الحالة فرصة للتقصير والإهمال، وإذا سئل أجاب بالحدْس والتخمين، أو وافق فى الإجابة أحد التلاميذ المعروفين بأن أجوبتهم صحيحة غالبا. فعلى المدرس أن يستعمل الحكمة والدقة فى ملاحظة الإجابة الشفوية للتلاميذ. وبدلا من أن يسألهم شفويا عن



نتيجة هذا التمرين الطويل: ٩ + ٨ + ٧ - ٥ - ٤ - ١ + ٧ + ٣ × ٣ - ٤٥ يمكنه أن يسألهم عدة أسئلة قصيرة ومتنوعة مثل: ١٥ + ٩، ٥٠ - ١٤، جنيه - ١٣ قرشا؛ ٢٠,٥ × ٧ ....الخ فيمرنهم جميعا على **السرعة والدقة** - والدقة أهم من السرعة - فلا يشعر الضعيف بصعوبة؛ لأن التمرينات خالية من التعقيد، وقصيرة تسهل معرفة مواضع الخطأ فيها. **وإن أحسن الطرق التى بها يعطى كل تلميذ الفرصة للإجابة بدقة هى.** أن يمنح كل تلميذ ورقة صغيرة يكتب عليها أجوبته، وفى نهاية التمرين يقرأ المدرس الأجوبة الصحيحة، ويراجع كل تلميذ أجوبته، أو يتبادل التلاميذ الأوراق؛ فيصحح كل منهم أجوبة الآخر. وبهذه الطريقة يتحاشى المدرس الإجابة الجمعية، والحدس، والتوانى والتقصير الذى يأتى من بعض التلاميذ؛ كما يستطيع بذلك أن يعرف مواطن الضعف عند كل تلميذ من التلاميذ. فلو تكرر الخطأ من بعض الأطفال فى الضرب مثلا أو فى الكسور الصغيرة استطاع المدرس أن يمرن المخطئ على النوع الذى كثر فيه خطؤه، وبذلك تتهيأ له الأسباب التى يعالج بها الضعيف.

وفى الحساب الكتابى.

يحسن أن يضع المدرس عدة تمرينات أو مسائل على السبورة، بحيث يكون اختيارها حسنا؛ بأن تكون مفيدة فى الحياة العملية، لها صلة بما يجرى كل يوم من معاملات بين الأفراد بعضهم وبعض، ليست من نوع المسائل العادية التى لاتتصل بسبب من أسباب الحياة اليومية مثل: «حنفية تصب فى حوض، وفى أسفله بالوعة..» أو «قطار قام من الإسكندرية بسرعة كذا، وآخر قام من القاهرة بسرعة كذا....» وغير ذلك من المسائل العقيمة التى لا تجدى، ثم يكلف التلاميذ الحل.

فالأذكياء قد يحلون فى الحصة خمس مسائل، والمتوسطون ثلاثا، والبطيئون اثنتين. أى كل يعمل على حسب قدرته فى الحل مع مراعاة الدقة، ومن يخطئ منهم يرشده إلى موضع الخطأ، ثم يأمره بأن يصححه بنفسه.

ومع الأسف نجد بعض المدرسين عرضة للنقد الشديد؛ ففى أكثر الحالات يعطى المدرس منهم المسألة الحسابية، أو التمرين الهندسى، أو التطبيق العربى، ثم يناقش التلاميذ فى طريقة العمل قبل أن يعطيهم الفرصة الملائمة للتفكير، ثم يأمرهم بالبدء بالعمل، وبعد خمس دقائق يسأل عن الإجابة، فيجد أن خمسة من الأذكياء قد انتهوا من العمل، أما الباقون من تلاميذ الفصل، وهم الكثرة أو الأكثرية فإنهم لم ينتهوا، ولم يفهموا. وهنا يأخذ المدرس فى مناقشة من انتهى من الأقوياء مهملا شأن الضعفاء. وهو فى أثناء الدرس يُدَوِّن كل شئ على السبورة. وينقل التلاميذ الضعاف الحل من غير فهم طبعا؛ لأن المدرس لم يناقشهم مع حاجتهم الشديدة إلى المناقشة. وإذا أردت أن تعرف مقدار ما عرفوه، وما استفادوه من الدروس فاختبرهم بعد يوم أو أسبوع فيما كتبوه فى كراساتهم، فإنك تجد عجبا؛ تجد أن الخمسة الذين استطاعوا القيام وحدهم بحل التمرينات من قبل هم أنفسهم الذين يمكنهم الإجابة، أما الباقون الذين عجزوا من قبل فهم أنفسهم الذين يخفقون فى الإجابة. وفى هذا برهان ساطع على أنهم لم يستفيدوا من الدروس السابقة شيئا. وبهذه الطريقة نضر الأقلية أى «الأذكياء» ضررا بالغا؛ إذ نحملهم على الانتظار ونفعل مثل ذلك بالأكثرية؛ لأننا نهملها إهمالا. وبذلك يستمر الضعيف ضعيفا، ويضيع بجانبه وقت القوى. ولنا أن نقول: إن الطفل الذكى الذى حل خمس مسائل حين يكون معظم الأطفال قد حلوا ثلاثا منها قد تمرن على أشياء ليس بحاجة إليها، إذا كان الزائد من التمرينات ليس بجديد.

فعلى المدرس أن يراعى المستوى الذى يراد الوصول إليه؛ فإذا وصل الأذكياء إلى هذا المستوى طالبهم بأعمال جديدة مفيدة لهم، وبهذه الوسيلة نجد التلميذ الذكى فى بلاد الإنكليز قد ينتهى من المنهج الدراسى فى نصف سنة، فينقل إلى سنة جديدة، وبذلك نراه قد يعمل عمل سنتين فى سنة واحدة. وينتهى من الدراسة الابتدائية وعمره أقل من عشر سنوات أحيانا، ويجنى ثمرة جده وذكائه باللحاق بمدرسة ثانوية؛ أو مدرسة مركزية أو تكميلية.



ومن الخطأ الكبير أن يقتصر المدرس فى أسئلته على بعض الأذكياء فى الفصل، ويهمل الكثيرين من المتوسطين والضعفاء من التلاميذ؛ وكان واجبا عليه تحقيقا للعدالة أن يعطى كلا منهم فرصة كبيرة ووقتا ملائما ليجيب، وأن يسمح لكل واحد بالسير على حسب ما تسمح به مواهبه وقواه، وأن يعطى الأذكياء أعمالا تناسب مقدرتهم، بحيث لا يظلم أحداً فى الفصل؛ بأن يعامل كل تلميذ بحكمة معاملة عادلة؛ حتى ينتفع كل تلميذ بوقته فى أداء عمله للوصول إلى غرضه، فلا نضيع وقت الذكى بتكرار ما هو معلوم لديه، ولا نهمل غيره أو نثقل كاهله فنطالبه بما فوق طاقته. فالفرد يجب أن يكون مقياسا لنفسه، ونحن لانريد بهذا أن يعلّم كل فرد على حدة كما قلنا من قبل؛ بل غرضنا أن يوضع كل فرد فى الموضع الذى يناسبه، وفى الدرجة التى يستحقها، وأن تراعى قوة كل تلميذ فى كل مادة على حدة.

محاسن التعليم الفردى

أولاً: الاقتصاد فى الوقت.

من الواضح أن المدرس يستطيع أن يساعد التلميذ الضعيف بما أوتى من مهارة، وما فى نفسه من إخلاص، وأن يسير معه سيرا ملائما حتى ينجح، فلا يمكث سنتين فى كل سنة دراسية؛ بأن يرسب سنة وينجح سنة أخرى. ويستطيع المدرس أيضا أن يمكن التلميذ الذكى من الإستمرار فى عمله، حتى ينتهى من المنهج فى أقل من الوقت المعين له؛ فينقله كما ذكرنا من سنة إلى أخرى أرقى منها، من غير تقيد بأخر السنة المدرسية.

وقد وجد بالتجربة أن أكثر التلاميذ فى الولايات المتحدة الأمريكية يستطيعون أن يتموا منهج ثمانى سنوات دراسية فى خمس سنوات أو ست أو سبع على الأكثر إذا وجدوا من عناية المدرس قدرا كبيرا.

ولا ريب فيما فى ذلك من المزايا العظيمة؛ فإننا بهذا نقتصد من حياة التلميذ المدرسية ثلاث سنوات أو سنتين أو سنة فى مرحلة التعليم الابتدائى، إذا

اتبعنا نظام التعليم الفردى. وقد نضيع عليه هذا الوقت الثمين من حياته إذا اتبعنا طريقة التعليم الجمعى التى ليس من خصائصها ملاحظة قوة الفرد ومقدرته. ففى الطريقة القديمة فى التدريس مضيعة لوقت الذكى، وهى فى الوقت نفسه مرهقة للضعيف.

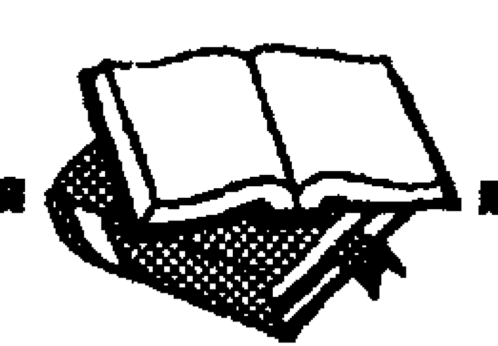
ومن العبث الذى لا طائل تحته أن نحاول تعليم الأطفال ما لا يستطيع أن يتعلمه إلا قليل منهم، وهم الأذكياء. فإذا أردنا أن ننهض بالتعليم كان حتما علينا أن نتبع الطرق الفردية فى التعليم بالمدرسة؛ فإنه باتباعها يمكن إفادة جميع التلاميذ فائدة كبيرة تناسب كل تلميذ منهم. أما التعليم الجمعى فمعطل للمواهب، ضار بجميع التلاميذ، إذا يقعد بالذكى عن السبق فى ميدان التعليم؛ لأننا نجنى عليه بتكليفه انتظار غيره، ونحمله على استماع شئ قد عرفه، وتكرار عمل هو فى غنى عنه، فنعوده الكسل، ونسبب له الملل. وعند ذلك يفقد كثيرا من نشاطه وحبه للعمل، فنحرم المجتمع نشاطه، وتلك جناية كبرى. وفى التعليم الجمعى ظلم للضعيف، وإرهاق له؛ إذ نكلفه ما لا طاقة له به، وبذلك نفسح أمامه مجال الغش والكذب والخديعة، والنقل من غيره. ولا ينكر أحد ما لِلقَصْد فى الوقت من فائدة عظيمة للتلميذ نفسه، ولمن يتولى أموره والإنفاق عليه.

ثانيا: التعليم الفردى يعود التلميذ الاعتماد على نفسه.

فى التعليم الفردى يعمل التلميذ وحده، ويفكر بنفسه فيما كُلِّفَ القيام به، وهو يأتى بالنتيجة من غير أن يتدخل المدرس إلا عند الحاجة الماسة، كما يتعود الثقة بنفسه، فيتغلب على كل عقبة تصادفه. ولعل أبرز صفة يستفيدها التلميذ من التعليم الفردى هى الاعتماد على النفس فى حل مشاكل الحياة.

ثالثا: تمرين التلميذ على الإجادة والإتقان.

إن التلميذ إذا عرف أنه مسئول عن عمله، وأنه سيختبر فيه اختبارا دقيقا دفعه ذلك بلا ريب إلى إجادة عمله وإتقانه. وبالعكس نراه إذا عرف أن عمله سينظر إليه نظرة سطحية - كما يفعل المدرس حين يمر على التلاميذ فى الفصل



ـ فإنه قد يهمل الحل، وينقل النتيجة صحيحة عندما يسمعها من المدرس، أو من جاره مع أن عمله ليس صوابا. ولو تتبع المدرس حل هذا التلميذ بدقة تامة لظهر له خطؤه، وما اضطر ذلك التلميذ إلى الغش والنقل من غيره.

رابعا: بالتعليم الفردى تزداد رغبة التلميذ فى العمل، ويكثر حبه له، وشوقه إليه.

إن التلميذ إذا عرف أنه إذا أتم المنهج وهضمه جيدا ـ ولو فى نصف سنة ـ نقل إلى سنة أرقى كان ذلك أكبر حافز له على العمل، وأقوى مشجع له على الاجتهاد. حينما يشعر بأنه إذا حصل على ٨٠٪ فى التاريخ والحساب والجغرافية.... أعطى كذا من الأعمال المشوقة، قويت رغبته فى دروسه، وتجددت قواه، وانفسح أمامه مجال الأمل. ومما يضاعف رغبته وتشويقه حسن اختيار الدروس الموضوعة له، وموافقتها لمداركه.

ويجب أن يعرف الطفل جيدا أن المواد التى اختيرت له من المواد العظيمة الأثر فى الحياة، والتى لها صلة قوية بها، وهو فى أشد الحاجة إليها فى حياته المستقبلة والحاضرة؛ حتى يعمل برغبة ونشاط؛ ليصل إلى الغرض الذى ينتظر منه من أقرب الطرق، وأقصر المسالك.

خامسا: التعليم الفردى.

يعلم التلميذ البحث والتنقيب، والمثابرة على العمل، وعدم الفرار من نتيجة عمله.

سادسا: يساعد فى النظام.

والتخلق بالأخلاق الطبيعية، ويمحو أثر حب النفس بين الأطفال.

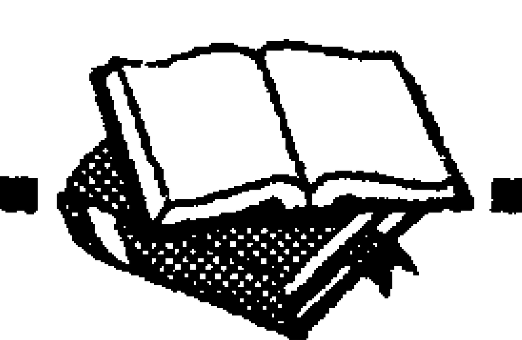
الخلاصة:

قد يحسب الناس أن نظرية التعليم الفردى نظرية جديدة، وما هى بجديدة؛ فإن «السير جون أدمز» ـ أستاذ التربية بجامعة لندن ـ قد تنبأ منذ أكثر من ثلاثين سنة بأنه سيأتى يوم يعفو فيه أثر طريقة التعليم الجمعى، ويقضى عليها

بالموت، وأنه سيشعر كثير من المدرسين بالحاجة إلى التعليم الفردى أو العمل الشخصى فى المدرسة. ذلك العمل الشخصى يدعو الطفل إلى التفكير، والقيام بكل عمل بنفسه؛ بأن يبحث عن المادة المطلوبة منه فى الكتب التى بالمكتبة؛ وفى الكتب التى تعين له، ويتعود حل ما تعقد من المسائل بنفسه، وبهذه الطريقة نعد الطفل لإدراك الأمور الجوهرية فى الحياة. وإذا قلنا: إن التربية هى الإعداد للحياة الكاملة، فالتعليم الفردى يدخل فى تكوين جزء كبير من إعداد الإنسان لتلك الحياة. غير أننا إذا نادينا بالتعليم الفردى فليس معنى ذلك أن نهجر التعليم الجمعى، ونجعله نسيا منسيا؛ **بل يجب أن نستعمل التعليم الفردى حيث يجب التعليم الفردى، والتعليم الجمعى حيث يجب التعليم الجمعى،** وبذلك نجنى ثمرة الطريقتين، ونستفيد مما ينادى به علماء النفس من وجوب مراعاة قوة كل فرد، وما أثبتوه بتجاربهم من أن العمل مع الجماعة يحث التلميذ على العمل، ويستميله إليه.

والتعليم الفردى يكون ملائما جدا للأطفال بالرياض على طريقة (منتسُورى)، وللكبار بعد أن يبلغوا من السن عشر سنوات. ويقرر أحد نظار المدارس أن التلاميذ يستفيدون من التعليم الفردى فى أى سن، وهذا حق لا شك فيه، ويبالغ أحد المدرسين فيزعم أن كل المواد يصلح تدريسها بأية طريقة من طرق التعليم الفردى. ولا بدع؛ فهذه المبالغة من الآراء المشجعة، بيد أننا إذا تأملنا رأى الأكثرية ممن جربوا هذه النظرية استطعنا أن نحكم بأنها لا تصلح لكل المواد. **ولكنها تصلح فى الجغرافية والتاريخ والأدبيات واللغة القومية، والعلوم الرياضية. وهناك مواد تحتاج إلى شرح كالطهو والألعاب الرياضية والغناء والموسيقا،** وهذه تحسن بطريقة التعليم الجمعى. ويقوم المدرس بإعداد تعيينات خاصة للتلاميذ للقيام بها، والفحص عنها فى وقت محدد كما سنشرح لك فى طريقة (دلتون).

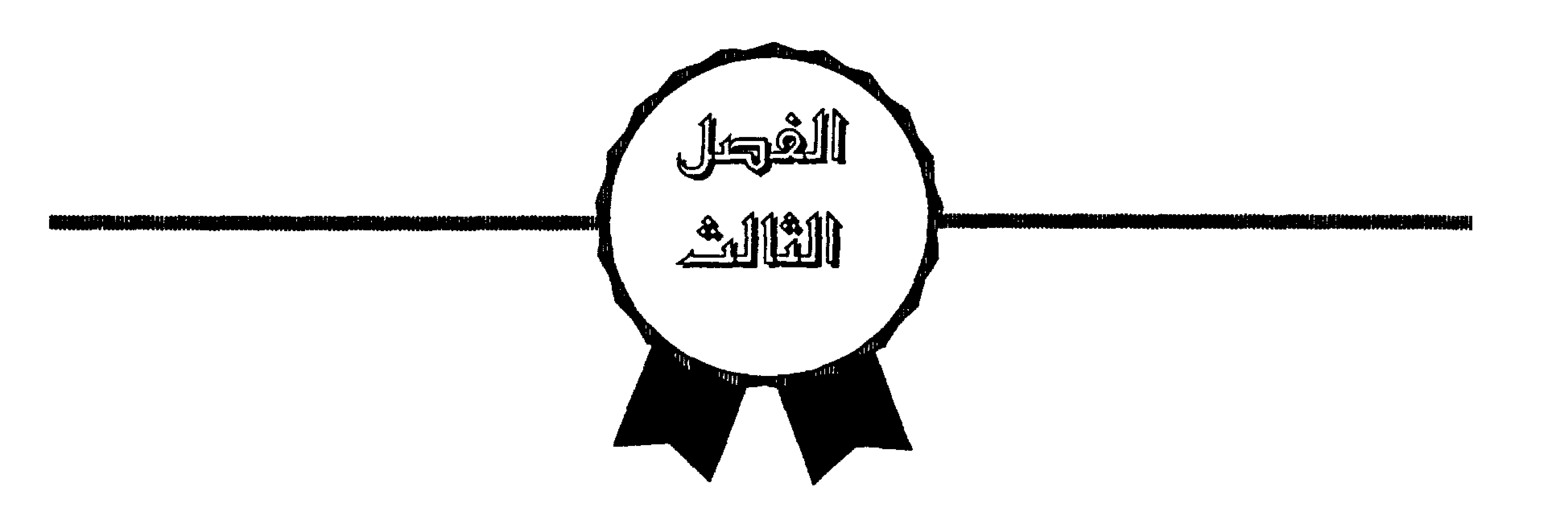
وأفضل التعيينات أن يعطى المبتدئون بهذه الطريقة الفردية تعيينات ليوم واحد فى التجربة الأولى من العمل بالتعليم الفردى، فإذا رسخ هذا النظام فى



نفوسهم أمكن أن يعطوا تعيينات لمدة أسبوع أو أسبوعين أو شهر. ويحسن أن يقسم جدول الدروس للتلاميذ بين أوقات يخصص بعضها للاستذكار على انفراد، وبعضها يعطى فيه المدرس دروسا معينة فى كل مادة فى الأسبوع بطريقة التعليم الجمعى، فيشرح القواعد الجديدة، والنقط الصعبة، والطرق التى يجب اتباعها فى البحث والإعداد. وفى الوقت الذى يقوم فيه التلاميذ أنفسهم بالعمل يكون لدى المدرس من الوقت ما يسمح له بمساعدة كل تلميذ يحتاج إلى المساعدة.

وإذا قام اعتراض بوجود صعوبة فى ترتيب التعيينات لتلاميذ ممن هم فى قوى ودرجات مختلفة قلنا: إن الأمر ليس بالصعب؛ فالمدرس الماهر يمكنه أن يقوم بعمل تعيينات لكل جماعة على حدة؛ حيث يضع تعيينات خاصة بالأذكياء فى الفصل، وأخرى للمتوسطين، وثالثة للضعفاء، بحيث تسير كل جماعة على حسب مستواها العقلى والعلمى.

ومجمل القول أنه إذا انتهى التلميذ من مادة من المواد التى يشعر بالتقدم فيها أمكنه أن يخصص ما بقى لديه من الوقت للمادة التى يشعر بالضعف فيها؛ فإن كان قويا فى الجغرافية ضعيفا فى الحساب قلل من وقت الجغرافية، وخصص وقتا أطول للحساب حتى يزول ضعفه. وإن كان قويا فى الحساب ضعيفا فى الجغرافية كان الأمر بالعكس.



طرق استذكار الدروس



تعليم التلاميذ طرق الاستذكار.

الاستذكار عملية عقلية يقوم بها التلميذ؛ للوصول إلى غرض خاص، بطريقة خاصة. فالاستذكار يتضمن الوصول إلى غاية معينة، واختيار بعض الآراء أو رفضها، والوصول إلى حكم أو نتيجة.

ويختلف الاستذكار باختلاف المادة؛ فمنه ما يحتاج إلى تفكير قليل، ومنه ما يحتاج إلى تفكير عميق للوصول إلى النتيجة المقصودة. ويحتاج التلاميذ إلى قضاء جزء من الوقت فى التكرار، وتهجية الكلمات، وحفظها، ومعرفة التواريخ، وكسب المهارة فى بعض المسائل الرياضية، أو السرعة فى القراءة، والتحسين فى الكتابة، أو إجادة الحياكة.

ويكون الاستذكار منظما، أو غير منظم، وقد يكون فرديا أو جمعيا. وكما يكتسب العلم من الكتب، كذلك يكتسب من التجربة، أو من الطبيعة نفسها كالأزهار والصخور.

فليس العلم مقصورا على الكتب الدراسية كما يظن كثيرون؛ بل يشمل مايصل إليه الشخص من المعرفة بالتجربة والمحادثة والاستشارة. ويختلف الاستذكار فى الصعوبة والسهولة. ولا يستطيع التلميذ أن يتعلم المادة مرة واحدة، بطريقة واحدة، وقوة واحدة. وينبغى أن يستذكر التلاميذ دروسهم بالتدريج؛ متنقلين من السهل إلى الصعب، ومن المحس إلى المعقول، ومن القضايا الواضحة إلى الخفية. وإذا وجب على الكبار أن يعرفوا طريقة الاستذكار ـ لو أرادوا إجادة ما يستذكرونه ـ فالأجدر أن يعلم الأطفال طرق الاستذكار حتى يفهموها من الروضة. فالطفل يجب أن يعلم كيف يستذكر دروسه بطريقة مثمرة، وكيف يستذكر مع جماعة، وكيف يستذكر وحده خطوة خطوة، بطريقة منطقية، مع مراقبة مربيته ومرشدته أولاً، ومن غير مراقبتها ثانيا. وليس من السهل أن نعلم التلاميذ كيف يستذكرون دروسهم؛ ولكن تحليل الأنواع المختلفة للاستذكار قد يساعد فى معرفة الطريقة التى بها نستذكر دروسنا. **وهناك قواعد عامة يجب أن تراعى عند استذكار أية مادة من المواد وهى:**

(١) يجب أن يكون للاستذكار غرض خاص يعمل التلميذ للوصول إليه. وكلما كان الغرض محددا واضحا كان الاستذكار أقوى وأحسن. يجب أن يعلم التلاميذ من البدء الدروس التى سيكلفون أداءها، والموضوعات التى يكتبونها، والمسائل التى يجيبون عنها، والتمرينات التى يحلونها؛ حتى يقوموا بأدائها على خير وجه. وإن عدم الاستذكار خير من استذكار ليس له غرض خاص.

(٢) ولا يستحق الاستذكار أن يسمى استذكارا إلا إذا نفذ بجد ورغبة واشتياق. فهناك فرق كبير بين العمل الذى يعمل مع الرغبة والشوق، والعمل الذى يعمل مع الإكراه والنفور. والمدرس مسئول عن بث الشوق والرغبة فى نفس الطفل، وعن جعل العمل لذيذا شائقا، ملائما له، وتختلف الرغبات باختلاف المواد؛ فما يحبه تلميذ قد لا يحبه آخر، وقد لا يحبه أحد. ولكن من الممكن تشويق التلميذ بالاشتراك فى العمل مع غيره، أو بإيجاد علاقة بين شئ يميل إليه وآخر لايميل إليه.

وإن الاستذكار نصف ساعة مع الانتباه والرغبة خير من الاستذكار ساعة مع تشتت الانتباه وعدم الرغبة؛ ففى تشتيت الانتباه إضاعة للوقت، وسوء للنتيجة. ويجب أن يعرف التلاميذ ذلك من الابتداء؛ فإنه لا فائدة من استذكار غير مصحوب بانتباه، وأن يُعودوا الإصغاء إلى المدرس، والنظر فى الكتاب؛ بحيث يدرسون دراسة عميقة، ولا يشتغلون بشئ غير الدرس. ومن السهل تعويدهم الاستمرار فى الاستذكار، ولو كان هناك ما يشتت الانتباه كفتح الباب أو الضوضاء؛ بحيث يستمرون فى عملهم، متجاهلين ما يعوق انتباههم.

(٣) يجب أن يشجع التلاميذ على تحديد وقت خاص لاستذكار كل مادة من المواد المختلفة؛ فيضع كل منهم لنفسه جدولا معينا، ومشروعا منظما محدودا للاستذكار فى البيت والمدرسة، وأن يعمل كل منهم لتنفيذ جدوله بكل دقة؛ لتوفير الوقت، والمحافظة على الزمن. يجب أن يعلم الأطفال أن خير وقت للعمل هو الوقت الذى يكون فيه الهدوء والسكون، ويبعد فيه القلق والاضطراب وانشغال البال.



(٤) ولكى يجيد الطفل الاستذكار يجب أن يفهم طريقة الحل، والوسائل المؤدية إلى النتيجة، والوقت المحدد للوصول إلى تلك النتيجة، ويدرك الحاجة إلى مراجعتها وإعادتها؛ للتأكد من صحة العمل أو عدم صحته.

وإن الغرض من المراجعة الدقة والتثبت من النتيجة، وتعويد الطفل أن ينقد نفسه بنفسه، فيعرف خطأه، ويختبر نفسه فى المحفوظات، وحل المسائل الحسابية، والتمرينات الهندسية والجبرية، ويوازن بين كتابته اليوم وكتابته بالأمس، ويعرف ما يراه العلماء وما يقال فى الكتب الأخرى؛ حتى يؤدى عمله بدقة، ويصل إلى الغرض الذى يرمى إليه. والخلاصة أن القواعد العامة التى يجب أن تراعى فى الاستذكار حتى يكون مثمرا هى:

١ ـ أن يكون هناك غرض محدد واضح.

٢ ـ الرغبة والشوق إلى العمل.

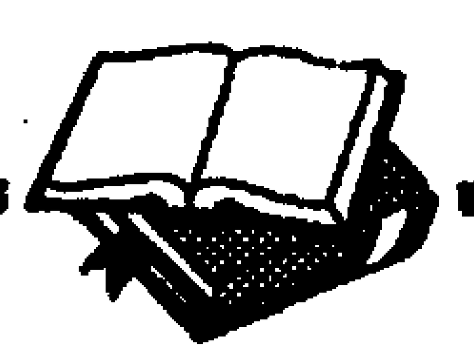
٣ ـ الانتباه والمثابرة على العمل.

٤ ـ الإعادة والمراجعة ونقد العمل.

وبجانب تلك القواعد يجب أن يلاحظ التلميذ أن قليلاً من الإهمال قد يؤدى إلى الخيبة فى عمل جليل، وأن يدرك أن للتكرار فائدة كبيرة فى تكوين العادة، ويشجع على التمرن فى أوقات الفراغ فى المدرسة وخارجها؛ للتثبت من دروسه؛ فإن التمرن على السباحة فى الماء هو السبيل للوصول إلى الكمال التدريجى فى السباحة. فالاستذكار عملية عقلية تدريجية، وينبغى أن يترك التلميذ أحيانا ليستذكر بنفسه؛ حتى يستطيع أن يستقل بنفسه فى الاستذكار يوما ما.

هناك عوامل أخرى تتعلق بالاستذكار وإجادته وهى.

(١) يجب أن يشعر التلميذ بالحاجة إلى فهم المادة التى كلف أن يدرسها قبل البدء بدراستها؛ بأن يقرأ القطعة المعينة، ثم يبحث عن معانى الكلمات الصعبة فى المعاجم، وعن الموضوع فى المراجع، ويفهم المغزى من القطعة، سواء كانت نظما أم نثرا، فإذا قرأ الموضوع، ثم فهم معنى مفرداته وعباراته ومغزاه، ثم أعاده، كان ذلك أسهل فى الاستذكار.



(٢) يجب أن يعلم توزيع وقته على دروسه؛ بحيث لا يخصص وقتا طويلا لمادة من المواد ويهمل أخرى.

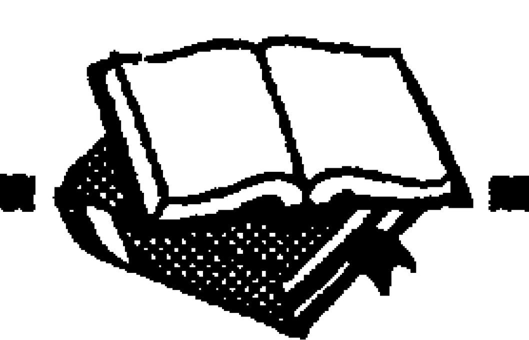
(٣) يجب أن يعرف أن هناك فائدة كبيرة للإعادة فى الصباح بعد الانتهاء من استذكار الدرس بليلة أو ليلتين، وأن هناك أيضا فائدة من التفكير فى الدرس أو الموضوع قبل الذهاب إلى المدرسة.

(٤) يجب ألا يترك التلميذ درسا من الدروس وينتقل إلى أخر إلا بعد التأكد من معرفة درسه وفهمه جيدا.

(٥) يجب أن يعرف أجزاء كل موضوع، والنقط التى به؛ كى يساعد الذاكرة على التذكر.

(٦) يجب أن يعلم البحث عن العلاقات المختلفة التى تربط الحقائق بعضها ببعض؛ حتى يسهل عليه تذكرها. وبدلا من التكرار الآلى للحفظ يستطيع التلميذ أن يربط نقط الدرس بعضها ببعض؛ فيسهل عليه تذكرها، ويوفر كثيرا من الوقت.

وفى الدروس التى تحتاج إلى برهنة يجب على التلميذ أن يدرك أن هناك خطرا من اتباع أول رأى لأول وهلة من غير تفكير، وأن يعود الاستقلال فى العمل، بحيث يزن كل فكرة وخطوة، ويختبرها للوصول إلى غرضه. أما السير على غير هدى فقد يؤدى إلى أن يضل الطريق، ويضيع كثيرا من الوقت. ويجب أن يعرف طريقة البرهنة والتحليل، والموازنة والتفكير، ولا يأخذ الفكرة إلا بعد تمحيصها تمحيصا دقيقا. يجب أن يعلم التلميذ أسباب الخطأ فى الحكم حتى يتجنبها، فإذا عرف أن من الخطأ أن يكون حكما فى موضوع معين قبل التفكير فيه، ومعرفة ما يحتاج إليه، واستيعاب المصادر، والاطلاع على المراجع ـ قدر قيمة الاطلاع والبحث والاختبار والتمحيص قبل إعطاء الحكم والتأكد منه. وإن التأكد من النتيجة وصحتها أمر ضرورى فى الاستذكار. فيجب أن يعيد التلميذ عمله، ويراجع حله، ويبحث عن الحقيقة، ويزن حكمه، ويستشير غيره إذا احتاج إلى الاستشارة؛ حتى يصل إلى الحقيقة العلمية الصائبة.



(٧) يجب أن ينوع الاستذكار على حسب المادة؛ ففى الطبيعة والكيمياء والتجارب العلمية. يجب أن يعلم الطالب كيف يستعمل الأدوات والآلات والأجهزة، وكيف يقوم بعمل التجارب والاختبارات؛ فإنه إذا لم يعرف كيف يستعمل تلك الأدوات فإنه يضيع كثيرا من وقته، ولن يستفيد الفائدة المرجوة. وفى التاريخ والأدب والجغرافية يحتاج إلى معرفة طريقة استعمال الكتب، والمراجع التى يرجع إليها، واستشارة العلماءوالفنيين، فإذا لم يتمرن التلميذ على استعمال الأجهزة أو الكتب أو المراجع، والتفرغ إلى العمل، ساءت النتيجة، وكانت غير مرضية.

(٨) يجب أن يعلم التلاميذ السؤال عن النقط التى يرغبون فى معرفتها، كما يجب أن يكونوا قادرين على أن يسألوا عن أى شئ يريدونه. وينبغى تمرينهم على وضع الأسئلة ونقدها، والإجابة عنها؛ فالسؤال وسيلة للتفاهم فى الدروس. ومن الواجب تعويد التلاميذ وتعليمهم كيف يختارون المصادر والمراجع التى يستقون منها معلوماتهم، سواء كانت كتباً أم غيرها.

(٩) ومن أول الواجبات على المدرس أن يعلم التلاميذ كيف ينتفعون بكتبهم، ويفهمهم أن الكتب قد كتبت للإجابة عن أسئلة متنوعة، وكيف ينتقلون من جزء إلى آخر، ويلتقطون من هنا وهناك ما يحتاجون إليه من المادة، بحيث يقرأ التلميذ الموضوع كله، ثم يأخذ ما يشاء من الأمور الجوهرية، ويترك ما يريد من النقط التى لا تعد جوهرية؛ بحيث يكون فى استطاعته تمييز النقط الهامة من غيرها.

(١٠) يجب أن يعلم التلميذ كيف يستعمل فهرس الكتاب وفهرس الحروف والأعلام، وكيف يعرف رءوس الموضوعات؛ حتى يستطيع الاطلاع على الكتاب، ويبحث فيه، فيأخذ منه ما يشاء، ويعد ما يطلب منه من الموضوعات، وينقد مايستحق النقد، ويقدر ما يستحق التقدير.

يجب أن يكون قادرا على معرفة ما يقصده المؤلفون المختلفون. وفى استطاعته استعمال لغة تختلف عن لغة الكتاب، فيعبر عن الشئ بما يخالف عبارة المؤلف.

يجب أن يعرف كيف يستعمل الكتاب فى استذكاره، وأنه وسيلة لغرض خاص؛ فلا يأخذ ما فى الكتب قضية مسلمة غير قابلة للخطأ؛ بل يغير مايستحق التغيير، ويوضح ما يحتاج إلى التوضيح، ويوجز ما يستحق الإيجاز.

وقد يكون الاستذكار مع رقابة المدرس، وقد يكون من غير رقابته؛ ففى أوقات الاستذكار فى حصص معينة مع مراقبة المدرس يمكن تعويد التلاميذ وتفهيمهم طريقة الاستذكار بالتدريج. وكثير من المدرسين يقومون بتعليم المواد بأنفسهم، ولا يعلمون التلاميذ طريقة الاستذكار معتمدين على أنفسهم، مع أن تعليمهم طريقة الاستذكار والاعتماد على النفس خير من أن يقوم المدرس بالعمل، فيعود التلميذ الاتكال على غيره. وعلى المدرس أن يعلم التلاميذ كيف يوزعون أوقاتهم على دروسهم، حتى وهم فى المدارس الابتدائية، وكيف يبحثون عن المادة التى يحتاجون إليها فى الكتب، وكيف يسألون أسئلة كما قلنا، وكيف يجيبون عن الأسئلة التى توضع لهم، للإجابة عنها بعد الاستذكار، وكيف ينتقدون العمل، وكيف يستعملون الكتب والمراجع والأجهزة. كل هذه الأمور هامة يجب على المدرس أن يعطيها نصيبا كبيرا من العناية والاهتمام.

إن من الواجب على المدرسين أن يمهروا فى التمرن على طريقة استذكار الدروس مع صغار التلاميذ؛ فإن من أحسن الطرق لتعليم التلميذ أن يشترك المعلم مع تلميذه اشتراكا عمليا فى الاستذكار. ولا نريد بذلك فى هذه المرحلة أن نخبره بالعمل، ويقوم المدرس بعمله بالنيابة عنه؛ بل نريد أن يستذكر حقيقة معه كأنه فى مستواه، وكأنه لا يعرف عن الموضوع أو المادة شيئا. وبعد أن يعرف التلميذ كيف يستذكر دروسه بهذه الطريقة، نستطيع أن نعطيه وقتا معينا لاستذكار دروس خاصة، من غير مساعدة أحد له، بحيث يقوم بأدائها وحده وهو صامت. والمدرس يمر بالتلاميذ واحدا بعد آخر. **ولكن يتمكن المدرس من ذلك يحتاج إلى أن يكون قادرا على ما يأتى:**

(١) أن يعرف المواطن الصعبة ومتى يكون التلميذ أمام صعوبة.

(٢) أن يساعد التلميذ قليلا فى التغلب على الصعوبة؛ بحيث يفتح له الطريق من غير أن يكثر مساعدته.



وليس هناك ما يمنع إعطاء التلميذ قليلا من الواجبات ليؤديها على انفراد من غير مراقبة، بعد أن يعود العمل والاستذكار تحت مراقبة المدرس، فيطلع المدرس على كل ما يعمله التلميذ. وحينما يعتاد التلميذ العمل جيدا، والاستذكار جيدا، يمكنه أن يكلف واجبا ليعمله من غير رقابة.

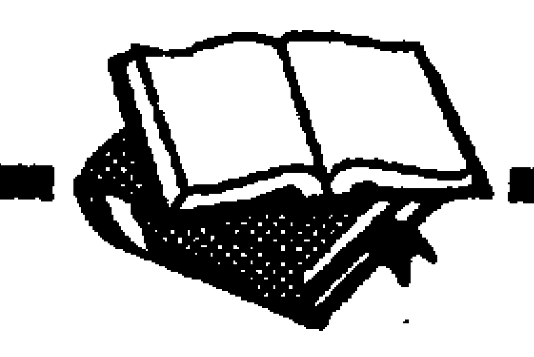
وكما يكون الاستذكار من غير رقابة للجماعات كذلك يكون للأفراد؛ بحيث تستذكر كل جماعة شيئا، أو يستذكر كل فرد موضوعا معينا. ويعد الاستذكار فى جماعة خطوة للاستذكار على انفراد. وحينما يستذكر الأطفال معا فى جماعة تكون هناك فرصة كبيرة ليبدى كل فرد رأيه، فيمكن وضع الجواب فى عبارة صحيحة بعد الاتفاق عليها. وما من شك أن فى ذلك إيقاظا للشوق والرغبة فى العمل والتأكد من النتائج بعد مراجعتها مراجعة تامة. وتبدو تلك الفرصة أكثر مما لو كان التلميذ يستذكر درسه وحده فى عزلة. **وعند الاشتراك فى الاستذكار فى جماعة يجب أن نلاحظ أمرين:**

(١) تعليم التلاميذ المحافظة على الوقت فى أثناء استذكارهم فى جماعة، وعدم إضاعة الوقت فى الحديث وإهمال العمل.

(٢) أن تكون شخصية الجماعة وروحها صحيحة؛ بحيث تكون الجماعة فى مستوى واحد، ويقوم الجميع بحيث يفكر كل تلميذ، ويعمل كل فرد، ثم تحدث الموازنة؛ موازنة الأجوبة بعضها ببعض؛ فإنه لا فائدة من العمل فى الجماعة إذا قام فرد واحد بكل العمل، وانتظر الآخرون ليأخذوا منه الحل أو الجواب. ولا فائدة إذا كان أحد الجماعة ضعيفا جدا والآخر قويا جدا؛ فإن الضعيف يؤخر القوى ويكون كالعقبة فى سبيله. فمن الواجب أن يكون مستوى كل جماعة أو شعبة متقاربا كثيرا فى القوة والضعف. ويستحسن إعطاء التلاميذ الفرصة فى الاشتراك فى التعلم فى الجماعة من الصغر، بشرط المحافظة على الوقت، والاتحاد - إذا أمكن - أو التقارب فى المستوى العلمى أو العقلى.

وفى الاستذكار على انفراد وعزلة يكون التلميذ مسئولا عن عمله، وعن الطرق التى يستخدمها فى استذكاره، وعن اختيار الشروط الحسنة فى الاستذكار فى البيت والمدرسة، وعن الأمور الصحية من جودة النور والهواء، وعدم وجود مايزعج، وعن إراحة نفسه من الوجهة الجسمية بقدر الاستطاعة. وينبغى أن يعلم الطالب أن توافر الشروط الصحية وإعمال الفكر مما يفيده فى استذكار الدروس، وعليه ألا يفكر فى الغرض الذى يبغى الوصول إليه فحسب؛ بل فى الطرق التى يستخدمها للوصول إلى هذا الغرض أيضا. وينبغى أن يكلف كتابة تقرير عن الطرق التى يستعملها، والنتائج التى يصل إليها.

وتكملة للفائدة نذكر هنا ما نشره قسم التربية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة فى هذا الموضوع مع قليل من التصرف.



كيف نستذكر دروسنا؟[1]

(أ) ما يختص بالصحة:

(١) النوم الكافى.

(٢) التمرينات البدنية بانتظام.

(٣) مراعاة الاعتدال فى التغذية؛ فلا يجب الإكثار من الأكل ظهرا إذا كانت الدراسة تبتدئ فى منتصف الساعة الثانية بعد الظهر.

(ب) توفير الوسائل اللازمة للاستذكار:

(٤) لتكن غرفة الاستذكار مريحة بعيدة عن الضوضاء وكل ما يشغل البال.

(٥) لتكن وسائل الراحة متوافرة فى الغرفة؛ كحسن التهوية، وحسن الإضاءة والأثاث والأدوات، مع مراعاة منتهى البساطة، وعدم وجود الصور والزخارف التى تشغل الذهن.

(٦) الاستذكار على انفراد؛ لأن إشراك الآخرين فى الغرفة نفسها أو فى الاستذكار لا يعود على صاحبه إلا بالضرر.

(٧) ليكن لكل طالب جدول للقراءة الخارجية، يبين فيه الزمان والمكان.

(٨) ينبغى مراعاة عدم تأجيل الاستذكار، بتأدية الواجبات فى أوقاتها.

(٩) ليكن إعداد الدرس الواحد فى زمنين متباعدين، كاستذكار الدرس ليلا، ومراجعته صباحا.

(١٠) ينبغى اتباع جدول الدراسة المنزلية بكل دقة؛ فإذا استثنى الطالب مرة اضطربت أعماله وارتبكت.

---

(١) من مقال للأستاذ رسل جولت فى مجلة التربية الحديثة.

(١١) عندما تحين ساعة الاستذكار لا تدع عائقا يقف فى سبيلك. وإذا كان العمل شاقا فقابله بكل شجاعة، ولا يهن منك العزم.

لا تخدع نفسك؛ بل اجلس إلى مكتبك حينما تدق ساعة الاستذكار، وتناول الكتاب أو القلم، وبعد ذلك يهون عليك الأمر.

(١٢) قبل البدء بالدراسة يجب أن تعد ما تحتاج إليه؛ فإن المقاطعة ساعة الدرس بفتح النافذة أو الخروج إلى مكان آخر لتناول جرعة من الماء أو برى القلم وغير ذلك كله مضيع للزمن.

(١٣) إذا كانت عيناك فى حاجة إلى منظار فاستحضره بغير توان.

(١٤) اجلس أو تمدد فى مقعدك بالطريقة التى ترتاح لها، كوضع قدميك على مقعد آخر أووسادة أو مائدة.

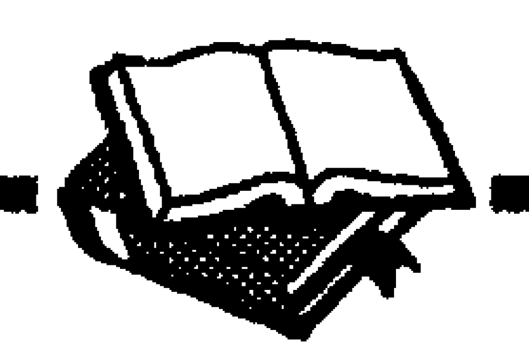
(١٥) عود أصدقاءك احترام مواعيد الدراسة؛ كى لا يفاجئوك فى خلالها.

(ج) معالجة الدرس:

(١٦) ينبغى أولاً معرفة المطلوب من الدرس. وعندما يعلن المعلم الدرس يجب أن تعود نفسك كتابة الملاحظات والتعليمات التى يبديها المعلم عند تعيين الدرس لليوم التالى. واكتب المراجع التى يشير إليها المعلم، وضع خطا تحت المراجع التى هى أهم من غيرها؛ كى لا يفوتك الرجوع إليها إذا لم تسمح لك الفرص بمطالعة جميع المراجع.

(١٧) اقرأ الدرس برمته فى بدء الأمر، ثم اجتهد أن تفهم النقط الهامة فى كل فقرة. واعلم أن المؤلف القدير لا يضع إلا نقطة واحدة فى الفقرة الواحدة. ولا تحاول حفظ كل شئ فى الدرس؛ ولكن عول على الأفكار الهامة، وعلق فى ذهنك التفصيلات الصغيرة المتفرعة من هذه الأفكار.

وإذا كان الكتاب الذى تدرسه ملكا لك يحسن أن تضع إشارة أو خطا تحت العبارات الهامة فى كل فقرة، ولكن لا تضع خطوطا تحت خمس جمل متوالية



مثلا؛ لأن كثرة الإشارات أسوأ من عدمها. ومتى فرغت من استذكار الدرس الواحد، فضع الكتاب جانبا، وحاول أن تذكر النقط الهامة بصوت مسموع، أو اكتبها على القرطاس، بشرط ألا تستعين بالكتاب إذا فاتك ذكر إحداها، وابذل مافى وسعك فى مواصلة هذا العمل حتى تأتى على آخر الدرس، ثم افتح كتابك أخيرا وانظر إذا كان قد فاتك من الدرس شئ ذو أهمية.

(١٨) ينبغى فهم طبيعة المعلومات التى تستذكرها ما أتيح لك ذلك؛ حتى ترسخ فى ذهنك أولاً، ويكون لها قيمة عملية ثانيا.

(١٩) عندما تبدأ باستعمال كتاب من الكتب التى تريد استذكارها، ينبغى لك العناية بفهرس الكتاب، والحواشى والتنبيهات، والتعليمات، والمصورات، والرسوم والصور، والإلمام بالمفردات التى لم يسبق لك عهد بها، وبعبارة أخرى يجب الوقوف على غرض المؤلف، واتباع إرشاداته التى تعينك على الاستعانة بكل الوسائل الممكنة. متى عودت نفسك كيف تطرق باب الكتب المقررة سهل عليك الاستفادة من الكتب الأخرى التى تقع فى يدك ـ الفائدة المطلوبة.

(٢٠) قبل الشروع فى استذكار درس جديد يجب أن تفكر مليا، وتراجع الدرس السابق فى ذهنك.

(٢١) اجتهد أن تجعل حبل الاتصال متينا يصل عناصر الدرس السابق بالدرس الحاضر.

(٢٢) وازن بين هذه العناصر، وقابل وجوه الشبه بينها ما استطعت.

(٢٣) إذا كان لابد لك من الكف عن الدرس قبل إنجازه، فلا تنس أن تقف عند نقطة فيه يحسن السكوت عندها، وتبتكر طريقة لذكر هذه النقطة، حتى إذا ما استأنفت الاستذكار علق فى ذهنك الماضى، واتصل الجزء الواحد من الدرس بالآخر.

(٢٤) إذا ما أجهدت القريحة فى استذكار موضوع جديد وشعرت إثر ذلك بالتعب فاصمت برهة، ولا تفكر فى الدرس حتى تشعر نفسك بالراحة الكافية قبل معالجة أخر.

(٢٥) عود نفسك ابتكار الأمثلة الحسية التى تساعدك فى فهم المبادئ والقوانين التى تدرسها.

(٢٦) لا تتردد فى استظهار ما يجب استظهاره بحروفه تقريبا كتعريفات العبارات الفنية، والقواعد والتواريخ، وغيرها بشرط أن يتقدم ذلك فهمك إياه.

(٢٧) متى كان الموضوع الذى تريد اسذكاره معقدا واسع النطاق فاعمل له مختصرا، واستظهر النقط الهامة، حتى تعلق بذهنك.

(٢٨) لتكن خطتك على الدوام الأخذ بناصية الشئ؛ أى أنه يجب ألا تفوتك نقطة بغير أن تفهمها جيدا. وإذا كنت فى الغرفة فاطلب من المعلم على الدوام شرح العبارات الغامضة؛ إذ أن هذا هو الغرض من وجودك فى المدرسة.

(٢٩) متى حانت ساعة العمل فانكب على الاستذكار بغير وهن، أو إضاعة للوقت. ومتى فرغت من الدرس، أو وحدة كبيرة من وحداته فألقه عن عاتقك، واطلب الراحة لنفسك. ولكن إياك وأن تكوّن عادة المماطلة فى الاستذكار، وقضاء الساعات فى إنجاز عمل لا يستدعى إلا بضع دقائق، واعلم أن أسرع الناس تفكيرا أشدهم دقة.

(٣٠) لتكن إرادتك قوية فى تعلم الشئ؛ فقد وجد بالاختبار أن المرء إذا وطد العزم على فهم الشئ واستيعابه مهما تبلغ صعوبته، كان النجاح حليفه. وإياك وأن تقول «لا طاقة لى بحفظ هذا الدرس، ولا لذة لى فيه، ولا شغف لى به»؛ لأنك إذا اتخذت هذا مسلكا لك، فالنجاح من ضروب المحال.

(د) إرشادات تتعلق باستظهار الشئ:

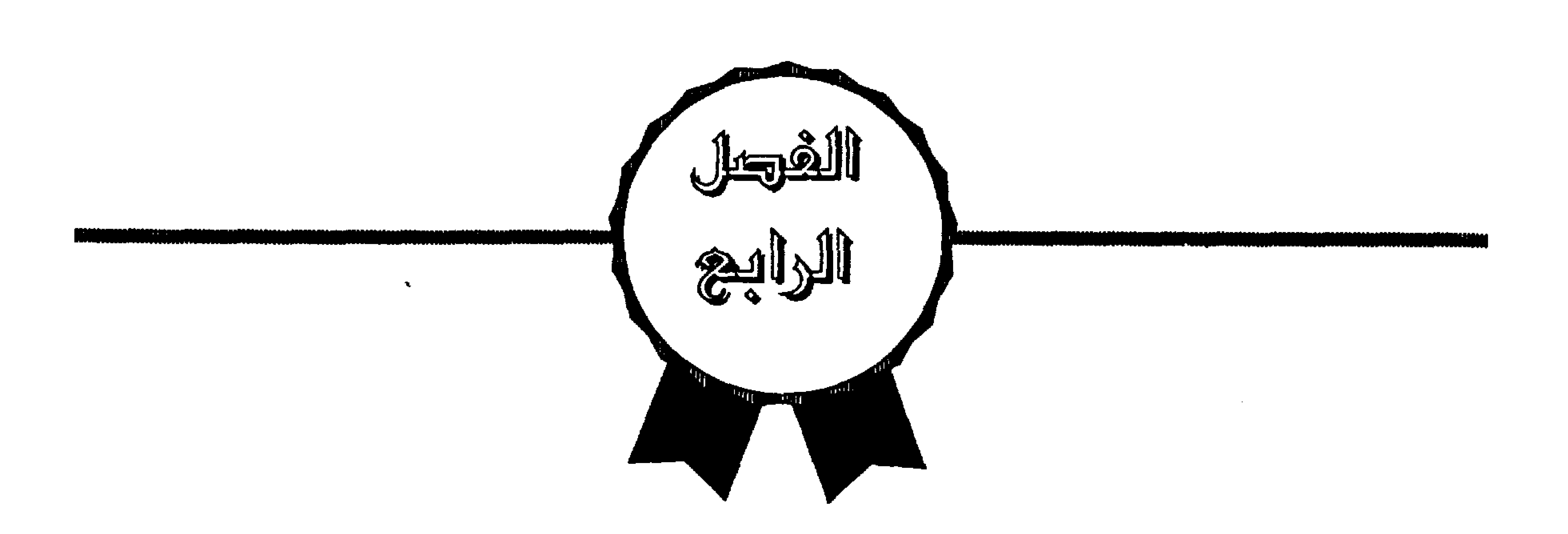
(٣١) متى كانت المادة المطلوب استظهارها، ذات عناصر منفصل بعضها عن بعض فلابد من ابتكار الوسائل لربطها؛ حتى يسهل حفظها عن ظهر قلب.

(٣٢) فإذا كانت المادة المطلوب استظهارها قصيدة شعرية قصيرة، أو خطبة نثرية، وجب ألا تحاول حفظها قطعة قطعة، منفصلة الأجزاء، بل يجب حفظها ككتلة واحدة. وعند فراغك من ذلك لا بأس من مراجعة الأجزاء التى تمتاز فى الصعوبة من غيرها.

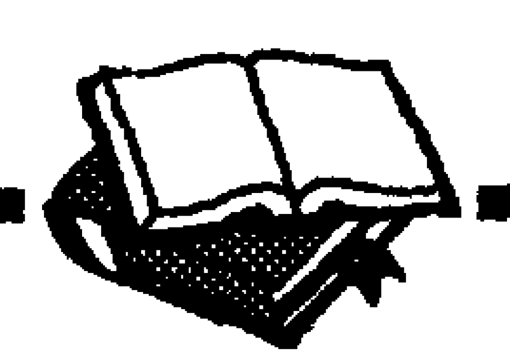


(٣٣) فى استظهار المادة تفضَّل المطالعة بصوت عال على المطالعة الصامتة، وتفضل القراءة السريعة على البطيئة.

(٣٤) إذا كان عملك يتطلب الإصغاء إلى المحاضرات، فدون مذكراتك فى أثناء المحاضرة، واستخدم طريقة للاختصار عند تدوينها، وفى نهاية المحاضرة اكتبها كاملة فى مختصر تسهل مراجعته واستيعابه.



التربية الحديثة
وتنظيم أوقات الفراغ



إن أهم جزء فى التربية أن نعلم التلاميذ كيف ينتفعون بأوقات فراغهم جسميا وعقليا واجتماعيا. وليس من السهل أن نقوم بهذا الواجب؛ فإن تعليم التلاميذ الانتفاع بأوقات الفراغ مشكلة من المشكلات المدرسية.

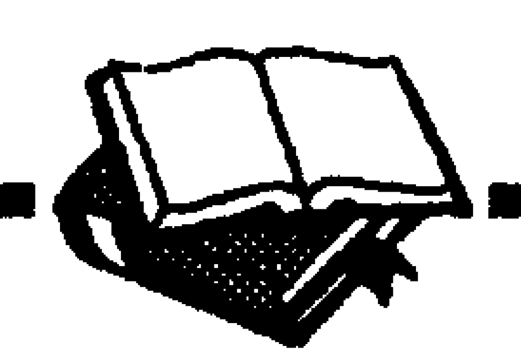
إن التلاميذ إذا لم يجدوا أعمالا يشغلون بها أيديهم وعقولهم أخذوا يعبثون بالنظام، ووجدوا الفرصة سانحة للشر والرذيلة، ووجد الشيطان وسيلة إلى الدخول بينهم، فيملأون وقتهم الخالى من العمل بأحاديث تافهة، وألفاظ بذيئة، وأعمال مستقبحة، ينفر منها العقل والأدب، وينفر منها الذوق والخلق. ولهذا يجب على المدرس أن يرغب التلاميذ فى الانتفاع بأوقات فراغهم فى البيت والمدرسة فى أمور اجتماعية، أو صحية، أو عملية، أو نواح إنسانية، ويتيح لهم الفرص لتعلم بعض الأعمال اليدوية، ويحبب إليهم الفحص والبحث والاطلاع، ويشجعهم على تكوين جماعات متنوعة:علمية، وأدبية، ووطنية؛ وخيرية، وموسيقية، وفنية، ورياضية. وبهذا تكون نواحى النشاط متنوعة، يجد فيها كل تلميذ ما يلائم ميوله ورغباته، وما يفيده جسمياً وعقلياً وخلقياً ووجدانياً ولغوياً وعلمياً وفنياً. ولا نريد أن يقتصر نشاط التلميذ على ناحية خاصة من تلك النواحى؛ كأن يوجه كل انتباهه فى أوقات فراغه إلى التاريخ الطبيعى، أوالرسم، أو المحاضرات، أو المناظرات، أو التمثيل؛ بل نريد أن يشترك فى أكثر من ناحية من نواحى النشاط المدرسى والجماعات المدرسية؛ كى يتغذى الجسم والروح والعقل والذوق غذاء صالحا فتكون التربية كاملة من كل الوجوه. نريد أن يتجه التلميذ إلى النواحى العملية المختلفة التى يميل إليها؛ ليتأتى له الانتفاع بذلك المبدأ الهام فى التربية، وهو التعلم بالعمل والانتفاع بالناحية العملية. ولا ينكر أحد أثر اليد والأعمال اليدوية فى التربية العقلية، ولكننا ما زلنا - ويالأسف - نعنى بالناحية النظرية أكثر من عنايتنا بالناحية العملية فى كل مرحلة من مراحل التعليم. وهل هناك ما يمنع تعليم التلميذ فى المدرسة النجارة، والنقش، والزراعة، والصناعة الزراعية، والطباعة، والكتابة على الآلة الكاتبة وإصلاح الكهرباء وتجليد الكتب؛ لكى ينتفع بذلك فى حياته العملية فى أوقات الفراغ؟

وإذا وجدنا من التلميذ ميلا للبحث والنقاش والقراءة والكتابة وجب أن نشركه فى قسم المحاضرات والمناظرات والتمثيل، ونرشده إلى الكتب التى يقرؤها فى فراغه؛ حتى يتسع أفقه، ويتغذى عقله، ويتسع مجال العمل أمامه، ونكون منه فى المستقبل كاتبا أو عالما أو مؤرخا أو بحاثاً أو شاعرا أو مؤلفا.

ما تستطيع المدرسة القيام به:

وفى استطاعة المدرسة أن تقوم بعمل اجتماعات وحفلات رياضية أو اجتماعية تشرك فيها من تخرج فى المدرسة مع من بها من التلاميذ؛ حتى تجمع بين أبنائها فى الماضى والحاضر، فتوجد روح التعاون والصداقة والأخوة والوفاء بين القدامى والجدد من التلاميذ فى بعض أوقات الفراغ، وتنهض بالمجتمع علميا وعمليا وخلقيا واجتماعيا. ولا نبالغ إذا قلنا إن تعويد التلاميذ الانتفاع بأوقات الفراغ هو روح النظام المدرسى، بل هو روح الحياة، فإذا استطاع الطالب تقسيم وقته بين العمل واللعب بنظام أمكنه التخلص من الصعوبات، وقويت شخصيته، وتهذبت ميوله، وانتفع بتلك الميول، وأعد نفسه للحياة الحقة. ونحن الآن لا نفكر فى التربية على أنها وسيلة إلى التربية العلمية أو العقلية أو الجسمية وحدها؛ بل نفكر فى التربية لأنها أداة لترقية النوع الإنسانى؛ حتى يصل إلى الكمال فى ميوله ورغباته، وخياله وشعوره، وتفكيره وإرادته، ويستعد للقيام بما تتطلبه الحياة والمجتمع والبيئة. وما أكثر ما تتطلبه الحياة!

ولكى تستطيع المدرسة أن تقوم بواجبها فى إعداد التلميذ للحياة، والانتفاع بأوقات فراغه، يجب زن يكون بها معامل ومصانع صغيرة، وغرفة للمحاضرات، ومتحف ومعرض للفن، وحجرة للموسيقا، وأخرى للرسم؛ ليستطيع التلميذ التعلم فى المعمل أو المصنع بحسب رغبته وميله. ولا نريد أن تطغى المظاهر على تلك المعامل والمصانع والمتاحف والمعارض، فنبالغ فى إنشائها ومظهرها، ونجعلها مناظر للزينة، ولكننا نريد اليسر وعدم التأنق فى تكوينها، وقلة النفقات فى إنشائها، والعمل للاستفادة منها: بأن يكون فى المدرسة نجار فى حجرة لتعليم النجارة، ومطبعة صغيرة يقوم بتعليم الطباعة والتجليد فيها أحد العمال الماهرين، وهكذا.



لا نود أن تقتصر المدرسة على الكتب الدراسية والتعلم من الكتب؛ بل نود أن نشجع التلاميذ على الأعمال؛ كى ينتفع كل تلميذ بميوله ومواهبه. وقد أتاحت الحرب للمدرسة فرصة كبيرة لتعليم الفتيان والفتيات العمل فى الحقول والمصانع، والبريد والمصارف، وأعمال الوقاية والإسعاف، وما تتطلبه الحرب فى البر والبحر والجو.

وفى استطاعة المدرسة أن تشجع التلاميذ على دراسة الحيوان والنبات، وزراعة الخضر والفواكه، وتربية النحل، واستخراج العسل والشمع، وتربية الطيور والدواجن، وكتابة مذكرات عنها، وتوضيحها بالرسم والصور فى المدرسة وخارجها، واستخراج الروائح العطرية من الأزهار، وصنع الشراب والمربات من الفاكهة. وهناك مدارس مصرية قامت بنصيب وافر من هذه الناحية، ولكنها مدارس معدودة. وهناك مدارس أخرى تشرك التلاميذ فى الظاهر، وتظهر لهم معروضات فى المعارض تنسبها إليهم ادعاء وتظاهرا. وضرر هذا أكثر من نفعه.

ومن الأمور التى تفيد التلاميذ كثيرا فى حياتهم ـ السباحة، والكشف، وفرق الأشبال والمرشدات. فالسياحة مفيدة من الناحية الصحية، وفى الكشف يستفيد التلاميذ كثيرا من الدروس العملية والعلمية والخلقية والاجتماعية والحربية والوطنية التى يتطلبها الدفاع الوطنى، وبها يمكننا أن نبث فيهم روح الوطنية، والناحية الإنسانية، ونهذب غرائزهم الاجتماعية.

ومن الأعمال التى يمكن القيام بها خارج المدرسة طبع المجلة، وحضور بعض المحاضرات والمناظرات، والحفلات الموسيقية، والروايات التمثيلية، وتعلم بعض الأعمال التى يحتاج إليه الفرد كتعلم الكتابة على الآلة الكاتبة، والاختزال، ودراسة البرق الأثيرى، والانتساب إلى معهد الموسيقا، والتمرن على قطع موسيقية أو غنائية. وتترك هذه الأشياء لاختيار الطالب أو الطالبة ليختار كل إنسان ما يلائم ميوله من الأعمال والألعاب والفنون، كل على حسب ذوقه وحاجته.

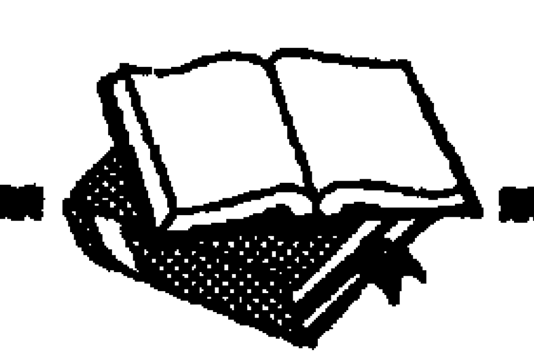
وفى المحاضرات الصيفية بانجلترا يجد المشتركون من الطلبة والطالبات، والمعلمين والمعلمات ـ دراسة فى الصباح، والعابا مختلفة بعد الظهر، وحفلات متنوعة فى المساء، فيجد المتعلم غذاء لعقله صباحا، ولجسمه عصرا، ولروحه مساء؛ فالأوقات منظمة بين العمل واللعب، والراحة وضرورات الحياة، يجد فيها كل إنسان ما يلائم رغباته ونزعاته، فالمشتغل بالأعمال العقلية يروح عن نفسه بالرياضة الجسمية، والمجهد بالأعمال الجسمية يروح عن نفسه بالرياضة الذهنيةوالقراءة والمطالعة والرسم والتصوير.

حاجة التلاميذ إلى من يرشدهم:

وإن تلاميذنا وتلميذاتنا لفى حاجة إلى من يرشدهم ويوجههم فى البيت والمدرسة لتنظيم أوقاتهم، والانتفاع بفراغهم فى النواحى المختلفة للنشاط المدرسى. ولسنا بهذا نريد أن يطغى النشاط المدرسى أو الجماعات المدرسية فى أوقات الفراغ على المواد الدراسية العادية؛ بل نريد تنظيم الوقت بحيث يكون معظمه للدراسة، وبعضه للراحة أو ترويح النفس، والاشتراك فى بعض الجماعات الأدبية أو العلمية أو الفنية أو الرياضية؛ كى ننتفع بميول التلاميذ وغرائزهم، ونعدهم للحياة والانتفاع بأوقات فراغهم.

الطلبة وأوقات الفراغ

يخرج الطالب من مدرسته بعد انتهائه من اليوم المدرسى وهو لا يدرى ماذا يفعل، ولايعرف للنظام معنى، ولا يقسم وقته بين العمل واللعب. والوقت فى نظره رخيص لا ثمن له، لا يفكر فى أوقات فراغه إلا فى النوم، وإضاعة الوقت فيما لا يفيد. لا يهتم بإعداد دروسه ومراجعة أعماله. وقد تجد يتيم الأب من الطلبة تتوسل إليه والدته، وتتضرع إليه بكل وسيلة من الوسائل للعناية بدروسه، وعدم التأخر فى الخارج، ولكن لا حياة لمن تنادى.



فيم يقضى الطالب وقت فراغه؟

إنه يقتله كما يقولون؛ لأن الوقت عدو لدود فى نظره. أما قولك: إن الوقت هو الحياة، أو النظام هو الحياة - فخيال وألف خيال. إننا لا نطالب المتعلم بالعمل دائما؛ فكثرة العمل تدعو إلى السآمة والملل. ولكننا نقول: اعمل حيث يجب العمل، والعب حيث يجب اللعب، وقسم وقتك تقسيماً دقيقاً بين العمل واللعب وترويح النفس، لتكون حياتك منظمة، فإن المحافظة على الوقت، وتنظيمه، من أكبر العوامل للنجاح فى الحياة. واعتقد أن العمل هو الحياة، والحياة هى العمل، وأن الرجل الذى لايعمل هو الحى الميت. ولقد قيل عن (المستر جلادستون) إن زوجته رأته حزينا تبدو عليه الكآبة فى يوم من الأيام، فسألته: «مالى أراك حزينا وقد انتصرت اليوم على معارضيك فى مجلس العموم؟» فقال: «لأنى نمت اليوم أكثر من الوقت المعتاد». ومن المعروف عن المرحوم (السيد أمير على) الذى كان من أكبر قضاة الهند، وصاحب كتاب (روح الإسلام) أنه كان المثل الأعلى فى النظام؛ فكان يعرف عنه أنه يخرج للرياضة فى وقت كذا، ويبدأ عمله فى مكتبه فى الساعة كذا. ويغادر منزله أو يعود إليه فى الدقيقة كذا. وهكذا تكون الحياة.

دقات قلب المرء قائلة له إن الحياة دقائق وثوان

ينبغى أن يستيقظ فى وقت معين، ويؤدى فرائض الله فى أوقات معينة، ويتناول فطوره وغداءه وعشاءه فى أوقات منظمة، ويذهب إلى فراشه فى وقت محدد.

وليلحق فى أثناء الدراسة بقسم كرة القدم أو كرة المضرب، أو كرة السلة، أو أى قسم من أقسام الألعاب الرياضية الأخرى، ويشترك فى جماعة المناظرات، أو جماعة التمثيل أو جماعة الموسيقا، أو جماعة التاريخ الطبيعى، أو الجماعة الجغرافية، أو الجماعة التاريخية، أو الجماعة الأدبية، أو المنتدى العلمى أو ..... بحسب رغبته وميوله.

يجب أن ينتفع الطالب بوقت فراغه فيما يغذى عقله وجسمه وروحه معا، وألا يعنى بدراسة الكتب فحسب؛ بل بدراسة الحياة أيضا، دراسة الحياة كما هى. ويعنى بتربية الجسم والخلق كما يعنى بتربية العقل. يجب ألا تكون المدرسة فى

وادٍ والعالم فى وادٍ آخر، وأن تتصل بالعالم كل الاتصال، وأن تكون جزءا من الحياة؛ بل الحياة نفسها؛ حتى نصل بالطالب إلى المثل الأعلى أو ما يقرب منه.

يجب أن يشترك الطلبة فى أوقات فراغهم فى إصدار مجلة المدرسة وتقويمها والتحرير فيها، ويعنوا بإعداد مواد المجلة وترتيبها، والقيام بطبعها وإصلاحها، ومعرفة نفقاتها، وتوزيعها بين التلاميذ فى أوقات الفراغ؛ ففى هذا النوع من العمل - وهو إعداد المجلة وطبعها وتوزيعها - إعداد لنوع من الحياة العملية فى أوقات الفراغ.

ويجب ألا ينسى الطلبة فى أوقات فراغهم المعاونة فى المشروعات الخيرية التى تتطلبها الإنسانية؛ كتخصيص يوم عطلة يجمعون فيه التبرعات لمستشفى من المستشفيات، أو ملجأ من الملاجئ، وكإقامة محفل فى المساء لليتامى واللقطاء من أطفال الملاجئ، تبذل فيه كل الوسائل لبعث السرور فى نفوسهم باللعب معهم، والتمثيل الهزلى أمامهم، كما يجب ألا ينسوا الاشتراك فى الألعاب الرياضية المختلفة فى أوقات فراغهم؛ فهى خير وسيلة لتربية الأخلاق، وتقوية الأجسام: ويجب أن يعلم الطلبة كيف يضبطون شعورهم، ويستسلمون للحق ولوكان مراً، ويتعاونون مع غيرهم على نصرة فريقهم، ناسين أنفسهم. ولا عجب إذا انتصر الانكليز بالألعاب الرياضية فى الحرب العالمية الماضية كما انتصروا بها من قبل فى موقعة (وَوتَرْلَو).

وليس معنى أوقات الفراغ أنها أوقات تقضى فيما لا ينفع ولا يفيد، ولكنها أوقات ينبغى أن تقضى فيما يفيد الإنسان جسمياً وعقلياً وخلقياً واجتماعياً. وجدير بالطلبة أن يجعلوا هذا المثل الأمريكى، وهو: «الوقت هو الحياة» - شعارا لهم.

اختلاف الطرق فى قضاء أوقات الفراغ:

وتختلف الطرق فى قضاء أوقات الفراغ باختلاف ميول الطلبة ونزعاتهم وأهوائهم؛ فهذا يحب القراءة، وذاك يولع بالرسم أو التصوير الشمسى، وذلك يميل إلى الألعاب الرياضية أو الخيالة أو دار التمثيل أو إليها جميعها.



وإن لدى المربى فرصا ثمينة فى أن يرشد التلاميذ إلى أحسن الوسائل للترويح عن نفوسهم، وقضاء أوقات فراغهم بعد إجهادهم جسمياً وعقلياً؛ كى يستعيدوا قواهم، ويستردوا نشاطهم، ويعدوا أنفسهم للعمل وكلهم رغبة ونشاط؛ كأن يصحبهم إلى حديقة الحيوان، أو المعرض الزراعى، أو دار الكتب، أو بعض المحاضرات العامة، أو إلى الحقول والحدائق لمشاهدة ما فى الطبيعة من جمال وثمار، أو إلى المحكمة لاستماع دفاع محام قدير فى قضية كبيرة؛ وكأن يحبب إليهم القراءة عن الأنبياء والخلفاء، والأبطال والعظماء، والوطنيين والسياسيين، والكتاب والشعراء، والعلماء والمخترعين؛ حتى يجد التلاميذ فرصا كثيرة للاطلاع، وزيادة المعلومات، وكثرة التجارب. وسيجد كل منهم لا محالة بطلا خاصا يميل إليه، ويكلف به، ويعمل لمحاكاته، فليست البطولة وراثية، ولكنها تُكَوَّن وتبث فى النفوس التى لديها استعداد لها من الطفولة؛ فقد قرأ (نابليون) كثيرا عن مصر فى طفولته، فتكونت لديه فكرة عن فتح مصر وهو طفل وقرأ «ابراهام لِنكولن» تاريخ حياة «واشنطن» وحياة (فَرانكلِين، وهِنْرى كلِى)؛ فكان لتلك القراءة أثر كبير فى حياته وعظمته. ولتاريخ (واشنطون ونابليون) أثر واضح فى حياة المرحوم مصطفى كمال باشا. (ولجان جاك روسو) أثر لا ينكر فى كثيرين من فلاسفة التربية، ولهنريك (إبْسِن) الروائى الشهير أثر كبير فى كتابة (جورج بِرْنَارْدِ شُو)، والأمثلة كثيرة لا نهاية لها. وكل ما نريد أن نقوله هو:

يجب على المربى أن يقود تلميذه فى أوقات فراغه خير قيادة، ويتيح له كل فرصة للتعلم والاستفادة، ويوحى إليه كل ما يريد إيحاءه، من أمور تستحثه وتنهض به، وتجعله يفكر فى أن يتشبه ببطل من الأبطال، أو عظيم من العظماء، أو كاتب من الكتاب، أو عالم من العلماء، أو خطيب من الخطباء، أو سياسى من السياسيين، أو محام من المحامين، أو جراح من الجراحين، أو طبيب من الأطباء، فيقول لك: إنى أريد أن اكون مثل (واشنطون أو ابراهام لنكولن)، أو محمد فريد،

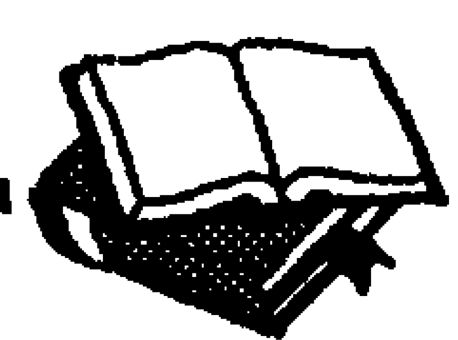
أو مصطفى كامل، أو سعد زغلول. أريد أن أكون كاتبا كالمنفلوطى أو طه حسين أو أحمد أمين، أو شاعرا مثل: البارودى أو شوقى أو حافظ. أبغى أن أكون عالما مثل (إسحق نيوتن أو إديسون)، وأود أن أكون خطيبا كسعد زغلول أو (لويد جورج). أتمنى أن أكون سياسيا مثل (تشرشل وروزفلت)، أو محاميا كالهلباوى، أو جراحا كعلى إبراهيم، أو طبيبا كعبد العزيز إسماعيل.

فكلما كان الطالب كثير الآمال، قوى الإرادة، كان ذلك خيرا له فى مستقبله. فبقيادة الطفل قيادة حازمة، وتوجيهه إلى المثل العليا، وحفز همته إلى الاستمرار فى العمل بحكمة ومثابرة وصبر - قد يصل إلى آماله التى أرادها فى حياته، إذا وفقه الله، وسمحت له الظروف، وكانت لديه المواهب الفطرية الضرورية، والصفات المكتسبة من ذكاء وثقافة، وإرادة وعمل، وحزم وصبر، وحسن خلق.

دع الطالب يستنشق الهواء الطلق، ويترك تلك الزوايا الأربع التى لا تدخلها الشمس؛ حتى يروح عن نفسه بنسيم الحياة. انظر إلى معظم الأطفال لدينا تجدهم لا يغادرون المنازل فى صغرهم، وتجد جميع النوافذ مغلقة، فإذا ذهبوا إلى المدرسة أثقلت كواهلهم بواجبات لا يدركون لها معنى، ولا يستفيدون منها شيئا، فتقودهم إلى ضعف دائم فى الصحة، بدلا من العناية بصحتهم، والعمل لتقوية أجسامهم.

قُدْ تلاميذك فى أوقات الفراغ لرؤية المبانى الأثرية، ودار الآثار؛ كى يروا شيئا من آثار أجدادهم من قدماء المصريين، ويدركوا ما كانوا عليه من علم وحضارة مدنية؛ فمن العار ألا نراها، ولا نفكر فى رؤيتها، فى حين يأتى إليها الأجانب من أوربة وأمريكا لمشاهدتها والإعجاب بها.

خُذ تلاميذك فى رحلات مدرسية، وشجعهم على الذهاب إلى دار الخيالة أحيانا، أو دار التمثيل لرؤية بعض الروايات العلمية، أو التاريخية أو الأدبية؛ كى يكتسبوا كثيرا من التجارب والأفكار، ويشاهدوا كثيرا من المناظر العالمية، والمدن الكبيرة والغابات العظيمة.



فإذا عودنا الطلبة من الطفولة الانتفاع بأوقات فراغهم فيما يفيدهم جسمياً وعقلياً وخلقياً واجتماعياً، وعلمياً وعمليا كوناً منهم مجتمعاً صالحا، يقدر قيمة الوقت ويدرك فائدته؛ فلا يقضى صباحه ومساءه متنقلا بغير عمل بين المقاهى.

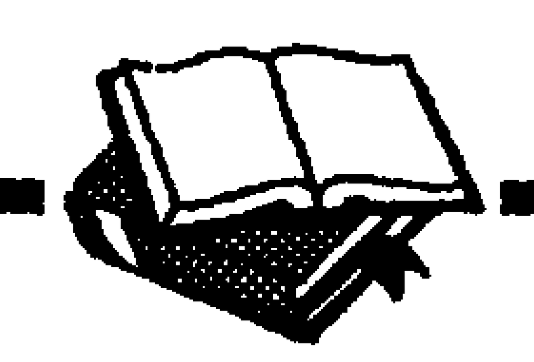
إن نظرة واحدة إلى المقاهى فى مصر تبين لك أنه ليس لأوقات الفراغ قيمة فى نظر بعض المصريين، فإذا حكمنا على الأمة بما نحكم به على هؤلاء الجالسين فى تلك المقاهى كان الحكم عليها لا لها، كان الحكم قاسيا يأباه كل مصرى يفكر فى مصر، ويحيا لمصر، ويخلص لمصر، ويعمل للنهوض بمصر.

وأرجو أن يأتى اليوم الذى نحافظ فيه على أوقاتنا، وننتفع بها فيما يعود علينا وعلى مصر العزيزة بالخير الجزيل.



دراسة بعض الطرق الفردية الحديثة

طريقة [منتسوري] في التربية



مقدمة:

لقد ظهر فى السنوات الأخيرة تحسن كبير وحركة عظيمة فى الأمور التى تتصل بحياة الطفل والتربية البدنية، وإن أطفال اليوم أقوى وأصح من أطفال الأمس. وهذه التحسينات كلها أثر من آثار الثقافة والعلم؛ فقد وضع لنا العلم قواعد نسترشد بها فى تربية الطفل، ومعرفة وظائف الأعضاء، وأوعز بإلغاء ضيق الملابس، وإعطاء الطفل الفرصة فى أن ينام كثيرا نوما هادئا، ووضع نظاما للطعام الذى يلائم الطفل، والكمية التى تكفيه فى أى سن، وصارت الأمهات يعنين بقراءة كتب الصحة وتربية الأطفال.

فهل أتى العلم بجديد؟ نعم قد أتى بجديد؛ فالأمهات كن يربين أولادهن، والأطفال كانوا يكسون ويتنفسون ويأكلون، ولكن كل هذه الأعمال كانت تعمل بطريقة غير علمية، وبعيدة عن النظام، وبدون تفكير، فأدى ذلك إلى كثرة المرض والوفاة بين الأطفال.

فلما انتشر العلم بتربية الأطفال، وكثرت العناية بالشئون الصحية، قلت نسبة المرض والوفاة بين الأطفال، وصاروا أقوياء أصحاء بعد أن كانوا ضعفاء معتلى الصحة.

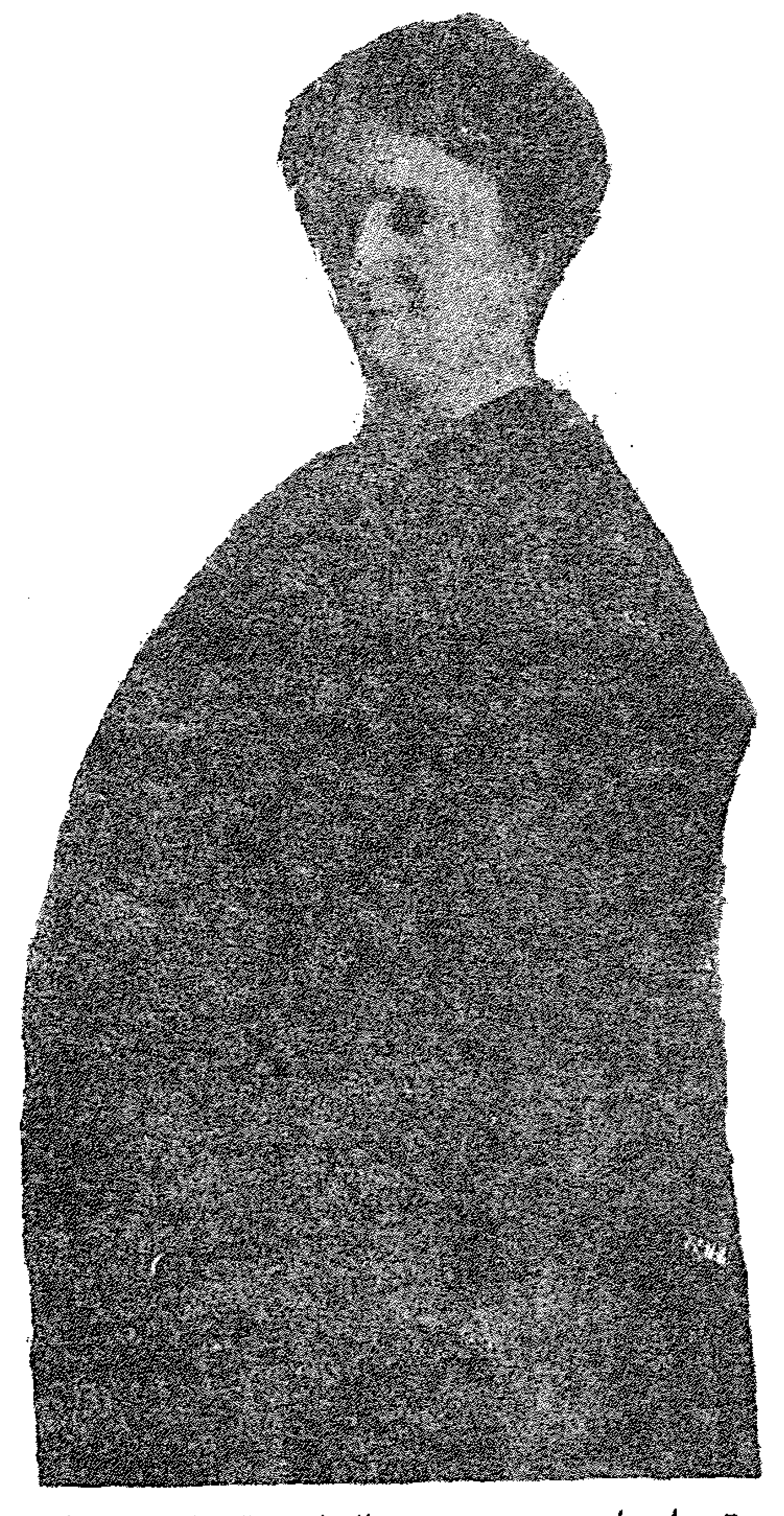
وإننا لا نريد بذلك أن تعنى بالجسم والصحة،ونهمل الروح والخلق والعقل؛ بل نريد أن نعنى بالتربية الروحية والخلقية والعقلية عنايتنا بالتربية الجسمية؛ كى يكون الطفل فى الغد رجلا مهذبا، عاقلا كاملا، يحيا حياة الإنسانية، وينتفع بما أتاه الله من المواهب.

وكما أن جسم الطفل يحتاج إلى غذاء كى يستطيع القيام بعمله، كذلك الروح يحتاج إلى غذاء؛ لينمو على حسب قوانين النمو والارتقاء. ويستمد هذا الغذاء الجسمى والروحى من البيئة التى يعيش فيها الإنسان.

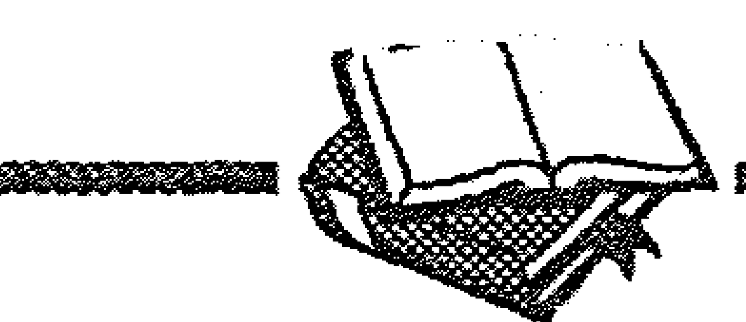
ولو فكرنا فى مُهاجر يذهب إلى بلدة جديدة جاهلا بمحصولاتها ومظاهرها الطبعية، ولغتها القومية، ونظامها الاجتماعى، أدركنا تمام الإدراك أن

هناك عملا كبيرا يجب أن يقوم به قبل أن يتصل بالحياة الحقيقية لذلك الشعب المجهول؛ فعليه أن يلاحظ ويفهم، ويتذكر، ويكون أحكاما، ويتعلم اللغة الجديدة بالمرانة المستمرة، والتجربة الطويلة، قبل أن يصير فردا من أفراد ذلك الشعب.

فماذا يقال إذاً عن ذلك الطفل المهاجر الذى يأتى إلى ذلك العالم الجديد ضعيفا لا حول له ولا قوة؟ هل يستطيع فى وقت قصير أن يغير ما بنفسه كى يستطيع الحياة فى هذا العالم المعقد؟ إن على المربية مسئولية كبيرة فى أن تجعل بيئة الطفل مناسبة لطفولته، بحيث يستطيع أن يعيش عيشة صالحة، وينمو نموا معتدلا فى تلك البيئة، وفى ذلك العالم المعقد.



«الدكتورة ماريا منتسورى» الطبيبة والمربية الإيطالية المعاصرة



ولقد قام كثير من فلاسفة التربية بحركات شتى فى عالم التربية. ومن أهم الحركات الحديثة التى حدثت بين سنة ١٩١٠ وسنة ١٩٢١ تلك الحركة التى قامت بها (الدكتورة ماريا منتسورى[1]) نحو التربية والتعليم. ولا نبالغ إذا قلنا: إنه منذ (فروبل) لم يقم أحد بثورة ناجحة فى التعليم كالتى قامت بها (منتسورى) بنجاح فى (رومة) من سنة ١٩٠٧ فما بعد؛ فطريقتها طريقة علمية منظمة فى جوهرها وغرضها. قد فتحت بابا جديدا فى تربية الطفل، وعملت للنجاح المستمر فى طريقة التعليم. وسنرى فيما بعد كيف قامت هذه المربية الفاضلة بإصلاح عيوب التدريس، وهفوات التفكير والأخلاق.

مولدها ونشأتها:

ولدت (ماريا منتسورى) سنة ١٨٧٠م. وقد أخذت فى الكبر تدرس التربية بعد أن تعلمت الطب، ونالت إجازتها الطبية، وكانت أول امرأة منحتها جامعة (رومة) سنة ١٨٩٤ درجتها فى الطب. اشتغلت طبيبة مساعدة فى مستشفى الأمراض العقلية برومة. وفى أثناء اشتغالها بالطب فى هذا المستشفى وجدت فى نفسها ميلا خاصا لدراسة التربية، ومعالجة ذوى العاهات، وضعاف العقول من الأطفال، فأخذت تبحث وتطلع على ما يعن لها من كتب التربية.

وفى سنة ١٩٩٨م. عقد مؤتمر للتعليم فى (طورين) فألقت فيه (الدكتورة منتسورى) محاضرة عن (تعليم ذوى العاهات العقلية) حضرها وزير المعارف بإيطاليا (السنيور بَارْسِيلِى) إذ ذاك، فأعجب بها، وطلب إليها أن تلقى سلسلة محاضرات على المعلمين فى (رومة). وبهذه الوسيلة وضعت أساسا لمدرسة جديدة لضعاف العقول من الأطفال، هى مدرسة (أورْتوفْرِنكا[2])؛ وكانت مديرة لتلك المدرسة.

---

(١) Dr.Maria Montessori.

(٢) The Scuola Ortofrenica.

وقد بنيت آراؤها فى تعليم ذوى العاهات العقلية من الأطفال على دراسة المباحث التى قام بها (الدكتور إيتارد[1]) فى أوائل القرن التاسع عشر عن «الولد المتوحش فى «أفيرون[2]» وعلى دراسة ما قام به (إدوارد سيجان[3]) من بحوث فى كتابه «معالجة المعتوهين[4]» الذى ألفه سنة ١٨٤٦م. وهو الذى فتح أول مدرسة للمعتوهين فى فرنسا سنة ١٨٣٩. وقد استوطن أمريكا سنة ١٨٥٠ حيث قام بمجهود كبير لتعليم البُلْه من الأطفال.

مكثت (منتسورى) سنتين تدير مدرسة (أورتُوفْرِنكا) نفذت فى أثنائهما مبادئ (سِيَجان) فى تربية ذوى العاهات العقلية، فنجحت نجاحا بهرا أدى بها إلى أن تعتقد أن هناك خطأ كبيرا فى طرق التربية التى تتخذ عادة فى تعليم العاديين من الأطفال الخالين من العاهات العقلية.

نجحت (منتسورى) فى تعليم المعتوهين الذين أرسلوا إليها من الملاجئ والمشافى - القراءة والكتابة والحساب؛ حتى نجحوا فى الامتحانات التى وضعت لمن فى سنهم من التلاميذ فى المدارس العادية للشعب. وفى ذلك تقول (منتسُورى): بينما كان الناس فى منتهى الإعجاب بنجاح تلاميذى المعتوهين، كنت فى منتهى الدهشة والعجب لبقاء العاديين من الأطفال فى ذلك المستوى الضعيف من التعليم».

ولا عجب؛ فقد وجد أطفال الملاجئ الذين وضعوا تحت العلاج مساعدة فى تربيتهم ونموهم، ولم يجد الأطفال العاديون الطرق التعليمية السديدة التى تلائمهم وتلائم قواهم العقلية والعلمية.

رأت (منتسورى) أن الطرق التى نجحت مع المعتوهين لو استعملت مع الأطفال الأصحاء السليمى العقول لنجحت نجاحا لا ريب فيه، لهذا صممت فى أن تبحث الأمر، وتفحص عنه من جميع وجوهه من جديد.

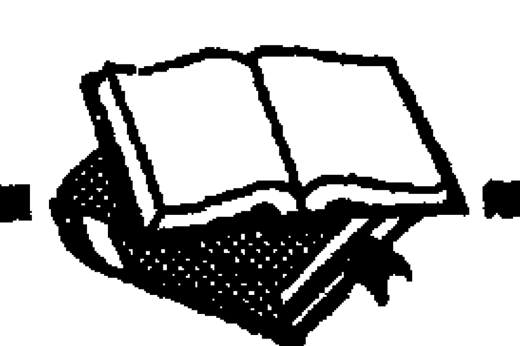
---

(١) Dr. Itard. كان طبيبا لمعهد الصم والبكم فى باريس.

(٢) Wild Boy of Averyron.

(٣) Edouard Seguin: ولد سنة ١٨١٢، وتوفى سنة ١٨٨٨م.

(٤) The Traitement Des Idiots.



ففى سنة ١٩٠٠ اعتزلت (منتسورى) مدرسة (أورْتوفْرِنْكا)، وخصصت عنايتها وتفكيرها بتربية الأطفال ذوى العقول السليمة بدلا من ضعاف العقول، وعادت إلى جامعة (رومة)، وانتسبت إلى قسم الفلسفة، وأخذت تتخصص بدراسة علم النفس التجريبى يوم أن كان هذا العلم فى طفولته بالجامعات الإيطالية. وفى الوقت نفسه كانت تدرس التربية العملية الحقة بكل عناية ودقة فى المدارس الابتدائية.

تفرغت لدراسة الأطفال والتربية العملية سنوات كثيرة اعتقدت بعدها اعتقادا لا مرية فيه أن التربية الذاتية(١) ـ وبعبارة أخرى التربية الاستقلالية ـ يجب أن تكون القاعدة الأساسية لكل طريقة من طرق التعليم.

وتوضيح ذلك أن الطفل يجب أن يقوم بنفسه بالعمل على حسب مقدرته وميله، بوازع من نفسه لا بطريقة الطاعة الآلية للأوامر التى يلقيها المدرس؛ كى ينمو عقله، وينجح فى عمله. ثم أخذت (منتسورى) بعد ذلك تخترع طرقا جديدة تجعل الطفل يرسم الطرق لنفسه، ويصورها لنفسه، من غير أن يخبره المدرس بما يجب أن يفعله.

وبعد ست سنوات أو سبع فى الدراسة والبحث والتحقيق أتيحت لها الفرصة الحقيقية فى (رومة) لوضع نظرياتها وتنفيذها عمليا.

وفى سنة ١٨٨٠م. كانت قد شيدت مساكن كثيرة فى حى (بُورْتَازان لورِيْنزّو(١)) برومة ـ للطبقة الراقية من السكان، فلم ترق فى نظرهم، ولم تقع منهم موقع القبول، فامتلأت الجهة بالتدريج بالطبقة الفقيرة حتى أصبحت من أرْدأ الأحياء، وصارت البيوت مملوءة بأفقر الأسر، واكتظت بالسكان؛ حتى تحولت إلى حالة غير صحية، فأخذ رجال الإصلاح الاجتماعى يفكرون فى علاج هذه الحال السيئة، فأنشئت جماعة خيرية اشترت من ذلك الحى جزءا عظيما ونظمته سنة

---

(١) Auto-Education.

(٢) Porta San Lorenzo.

١٩٠٦م. من جديد وجعلته مساكن متفرقة صحية مريحة للطبقة العاملة، وترك فيها فضاء كبير، ووضعت جوائز للمساكن التى يظهر ساكنوها منتهى العناية بها، ثم فكرت هذه الجماعة فى إقامة مدارس للأطفال فى تلك الجهة، وعهدت بها إلى (الدكتورة منتسورى) فأنشت أول مدرسة منها فى يناير سنة ١٩٠٧م.

أنشئت هذه المدارس أو بيوت الطفولة للأطفال الذين بين الثالثة والسابعة من العمر، وأخذ الأطفال من أمهاتهم للعناية بهم فى المربى العام فى أثناء عملهن. وكان لكل مدرسة من هذه المدارس مديرة تسكن فى حى المدرسة، وتقوم بخدمته، وتتصل بالآباء. وكان الآباء يستطيعون الحضور فى أى وقت لمشاهدة ما يقوم به أبناؤهم، ومعرفة مقدار نجاحهم؛ فكانت المدرسة جزءا من الحياة المنزلية، وهى تجربة اجتماعية تربيبية شائقة أدخلتها (منتسُورى) فى مدارس الطفولة.

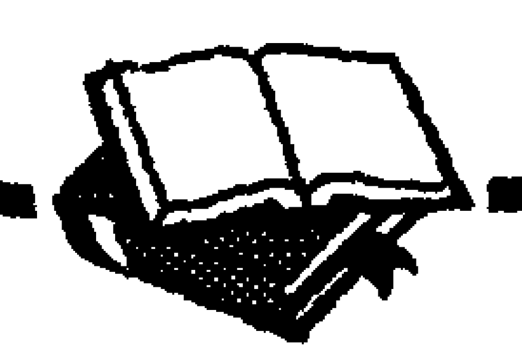
ولقد أخذ النفوذ التعليمى للدكتورة (منتسُورى) بعد سنة ١٩١٢ ينتشر ويمتد بسرعة فى إيطاليا، ثم أمريكا. وإجابة للرغبات الكثيرة من المربين الغيورين على التربية والتعليم من جميع أنحاء العالم بدأت (منتسورى) تقوم بعمل سلسلة من المحاضرات للمعلمات الإيطاليات والأجنبيات فى (رومة) فى سنتى ١٩١٣ و ١٩١٤، وقامت فى السنوات التالية بسلسلة من المحاضرات فى عدة مدن بالولايات المتحدة بأمريكا. وفى سنة ١٩١٩، ثم فى سنة ١٩٢١ ألقت كثيرا من المحاضرات فى (لندن) عن طريقتها فى التعليم. وقد حضر هذه المحاضرات كثير من المعلمين والمعلمات وعلماء التربية وفلاسفتها. وحوالى سنة ١٩٢٠ ظهر للدكتورة (منتسورى) كتابان هما: كتاب «الطريقة الراقية لمنتسورى[١]»، وكتاب «المادة التعليمية لتربية الأطفال من سبع سنوات إلى إحدى عشرة[٢]». وفى الكتاب الأول شرح للمباحث العلمية التى تثبت القواعد الجوهرية فى علم النفس وعلم وظائف الأعضاء التى بنت عليها (الدكتورة منتسورى) طريقتها فى التربية الذاتية[٣] أو التربية الاستقلالية. ويصف الكتاب

---

(١) The Advanced Montessori Method.

(٢) The Didactic Material For The Educaion Of The Children From 7 to 11 Years.

(٣) Auto-Education.



الثانى المادة التعليمية التى تصلح لتلاميذ المدارس الابتدائية بعد انتهائهم من روضة الأطفال من سن السابعة إلى الحادية عشرة. وفى هذه المدة من الدراسة يكسبون كثيرا من المعلومات فى الرياضة واللغة الإيطالية. والطريقة التى تتخذ فى التعليم تساعد كثيرا فى التعلم؛ فالخرز الملون يرتبه الطفل ترتيبا فنيا، ويستعمله فى الحساب ليساعده فى النجاح، والأشكال الهندسية الجميلة تجعل دروس الهندسة سهلة شائقة، وطريقة البطاقات الصغيرة الجذابة التى يستعملها الأطفال فى مذكراتهم فى القواعد تعينهم على الفهم.

كل هذه الأمور تشجع كثيرا على العمل والاجتهاد أكثر من سيطرة المدرس وإنذاراته للأطفال.

أسست (منتسورى) طريقتها على ملاحظة الأطفال وسلوكهم فى بيئة حرة، وبنت لُعَبها التعليمية على اختبارات دقيقة؛ ولكنها لم تذكر لنا تلك الاختبارات التى بنت عليها تلك الطريقة، وكونت منها تلك اللعب؛ كى نسير وراءها ونفحص عنها، والحق أنه ليس هناك فرق جوهرى بينها وبين (بستالوتزى) الذى سبقها بأكثر من مائة سنة. وليست (منتسورى) أول من نادى بالانتقال من التعليم إلى التعلم، ومن المدرس إلى التلميذ، بأن يعلم نفسه بنفسه؛ فليست الفكرة بجديدة؛ فقد قال بها (روسو) من قبل، ولكنها أعادت تلك الفكرة بطريقة عملية منظمة. وليس من السهل أن نلخص طريقتها فى عبارة أو جملة؛ فقد انتقلت من تعليم ذوى العاهات بعد نجاحها فى تعليمهم إلى تعليم العاديين من الأطفال، واستخلصت من تجاربها مع ذوى العاهات ما يأتى:

(١) لتربية الحواس أثر فى تربية العقل.

(٢) الحواس يمكن أن تربى وتهذب بتمرينات ولُعب خاصة تُعد بطريقة معينة.

(٣) يجب أن يقوم التلميذ نفسه بهذه التمرينات ويسير فيها على حسب قوته.

وقد تأثرت (منتسورى) بملاحظة طفلة صغيرة عمرها ثلاث سنوات وهى مشغولة بإخراج لعبة الأسطوانات الخشبية، ووضعها فى فتحاتها الخاصة، وتكرير تلك الطفلة هذه اللعبة، وتكوينها أربعا وأربعين مرة، متفرغة كل التفرغ لها، غير مكترثة لما حولها من الضوضاء. وهذا شئ جديد.

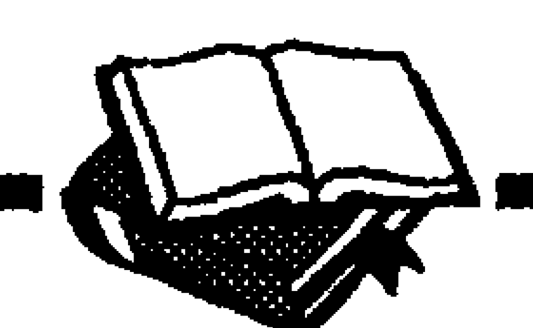
استنبطت (منتسورى) من ذلك أن الأطفال إذا وضعوا فى بيئة ملائمة بطريقة خاصة استطاعوا أن يتفرغوا لعملهم، وينتبهوا إليه انتباها تاما.

لاحظت (منتسورى) أطفالا آخرين بعد ذلك وهم يعملون، كل على حسب رغبته وميوله، فاستنبطت أن كل عمل يعمله الطفل عن رغبة يساعد فى نمو العقل، ويدعو إلى المحافظة على الهدوء والتفكير المنظم، فعملت لإيجاد منبهات توقظ قوى الأطفال، وتجذب انتباههم، فابتدعت لعبتها التعليمية، لتجتذب بها قلوب الأطفال للتعلم.

وقد عممت (منتسورى) طريقتها وتجاربها فى تربية الحواس بطريقة تتفق والميول الطبعية - وهى اللعب التثقيفية فى مرحلة النمو - من غير أى تدخل فى عمل الأطفال إلا عند الضرورة بإرشادهم؛ للتغلب على صعوباتهم منادية بأن الحرية شرط ضرورى للنمو العقلى الصحيح.

وحينما تقرب تربية الحواس من الانتهاء فى الطفولة المبكرة ينتقل تلاميذ (منتسورى) إلى القراءة والكتابة بطرق تؤخذ من اللُّعب التثقيفية، وهى تقول: «إننا ننتظر ميول الطفل، ونعطيه المادة التى تجذب انتباهه، فإذا ظهرت القوة الكامنة فيه لاحظناها وعرفناها، وساعدنا فى نموها، مبتعدين عن التدخل؛ حتى نصل إلى الغاية التى نريدها».

وبعد أن نجحت (منتسورى) فى تعليم الأطفال من الثالثة إلى السادسة من العمر انتقلت بشجاعة إلى القيام بتجارب فى المواد الدراسية التى تناسب الأطفال من السادسة إلى الحادية عشرة.



وفى النهاية أظهرت طريقتها فى تعليم القواعد النحوية، والمطالعة، والحساب، والهندسة، والرسم، والموسيقا. فمن أراد التفصيل فليرجع إلى كتابها الثانى (الطريقة الراقية لمنتسورى[1]). وإذا استطاع الطفل أن يصحح خطأه بنفسه فى اللعب التعليمية فإنه لا يستطيع أن يصحح ذلك الخطأ بنفسه فى القواعد أو الحساب أو الهندسة أو الرسم أو المطالعة، وسنذكر فى نهاية الموضوع نقدنا على الطريقة بعد معرفتها بالتفصيل.

طريقة منتسورى طريقة علمية

عرفنا من المقدمة السابقة أن (الدكتورة منتسورى) كانت طبيبة مساعدة فى (رومة)، وأنها فى أوائل القرن العشرين وجدت رغبة فى البحث عن ذوى العاهات العقلية من الأطفال، وميلا إلى تربيتهم وتعليمهم، كما عرفنا أنها بعد البحث والدراسة والتجربة استنبطت أن الطرق التى نجحت مع المعتوهين لو استعملت مع الأطفال الأصحاء العاديين، فإنها لا شك تنجح وتؤدى إلى نتائج حسنة. وقد انتفعت (منتسورى) بآراء (الدكتور إيتَارْد والدكتور إدْوَارْد سيَجان) كما قلنا. وانتفعت أيضا بآراء (روسو وبستالوتزى وفروبل)، وبدراسة علم النفس التجريبى، وتجاربها الشخصية عن تربية الحواس، والفرصة التى أتيحت لها فى تنظيم مدارس الأطفال فى حى الفقراء برومة.

ففى هذه العناصر نجد الأصل فى طريقة (منتسورى)، وآراءها فى التربية والتعليم. ولسنا فى حاجة إلى أن نوضح أن (منتسورى) مدينة إلى «سِيجاَن» فى لعبها التعليمية؛ فمنتسورى نفسها تعترف بتلك الحقيقة. وإن من يدرس مباحث (سِيجَان) يرير مقدار التشابه بينها وبينه. غير أن هناك فرقا واحدا بين (منتسورى وسيجان)؛ فمنتسورى تحب البحث فى تنظيم التمرينات لتربية كل حاسة من الحواس، و(سيجان) يجد رغبة كبيرة فى قيادة المعتوهين، وتعليمهم تعليما يناسب حالهم.

---

(١) The Advanced Montessori Method.

ولقد كان لدراسة العلوم والطب تأثير كبير فى (منتسورى) وآرائها فى التربية والتعليم. ولا يفوقها كثيرون فى البحث العلمى. فمن أراد التربية العلمية والروح العلمية فى المدرسة والتعليم فليس لديه إلا طريقة «منتسورى»؛ فهى تتطلب من المرشدات الدقة العلمية، ومشروعها مؤسس على التجربة العلمية، وتوجب على المرشدة أن تحفظ لديها سجلا خاصا بكل طفل ونفسيته. وبهذا السجل أو جدت روحا هامة نحو ملاحظة الطفل ودراسته وتحريره؛ فإن تحريره شرط أساسى للبحث العلمى فى التربية؛ لأن الدراسة لا يمكن أن تكون إلا بملاحظة أطفال أحرار.

ولقد استفادت (منتسورى) من بحوثها العلمية وتجاربها الشخصية عن تربية الحواس؛ تلك التجارب التى تذكر لها بالشكر والتقدير. ولو لم تقصر تجاربها على المدارس الإيطالية لجاءت طريقتها كاملة لا عيب فيها. وإنا لنذكر بالتقدير والإعجاب أنها من المربيات المعدودات فى تاريخ التربية؛ فقد استطاعت تلك الطبيبة الإيطالية أن تحطم القيود المدرسية بطرق علمية، وليس هذا بالعمل السهل، وخاصة إذا كانت المخترعة امرأة؛ فقد استطاعت أن تستحدث طريقة ممكنة التنفيذ فى مدارس الأطفال، وأسست مشروعا مدرسيا كاملا على أسس علمية محكمة.

وسنبحث فيما بعد الغرض من التربية فى نظرها، ووظيفة المدرّسة، والعناصر التى تعد أساسا لهذه الطريقة، وسنصف بيوت الأطفال، ولعَبها التعليمية، وطريقتها فى تعليم الكتابة والقراءة والحساب، ثم ننقدها فى النهاية.

الغرض من التربية فى نظر (منتسورى)

ترى (منتشورى) - كما رأى (السير برْسِى نَنْ[1]) المربى الإنكليزى الكبير - أن الغاية من التربية تربية الشخصية؛ فقد أظهرت كثيرا من الشجاعة فى محاولتها أن تلقى على الطفل ما يستطيع تحمله من التبعة فى أن يتعلم بنفسه،

---

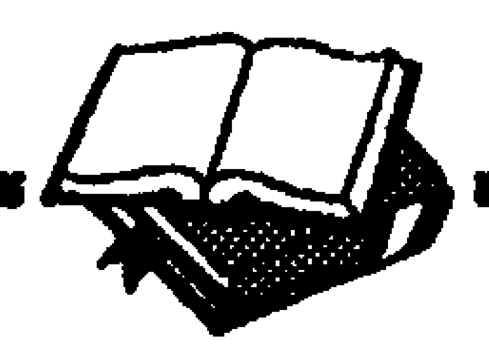
(١) Sir Percy Nunn.



ويعتمد على نفسه. وقد قللت التدخل فى تربيته وتعليمه بقدر الإمكان؛ فتلاميذها يتعلمون كيف يعيشون مع غيرهم، وكيف يتعاونون معهم فى العمل واللعب، وكيف يعتمدون على أنفسهم فى أعمالهم. وباستقلالهم فى عملهم يبرهنون على أن الإنسان مدنى بطبعه، يمكنه الاعتماد على نفسه، والتعاون مع غيره. وأظهر شئ فى طريقتها ـ لعبها التثقيفية والتعليمية التى بها يعلم الأطفال أنفسهم ما يجب أن يتعلموه فى مرحلة الطفولة، من استعمال قواهم وميولهم ومواهبهم بمهارة فى الحركة والعمل والإدراك الحسى، ومعرفة مبادئ القراءة والكتابة والحساب. ويترك الأطفال وأنفسهم تحت مراقبة المرشدة؛ كى يسيروا فى طريقهم وعملهم على حسب رغبتهم فى وقتهم الخاص بهم، وتترك لهم الحرية فى اختيار أعمالهم بأنفسهم، وينقدون أنفسهم بأنفسهم. ويقال: إن الأطفال الصغار يصلون بهذه الطريقة إلى درجة كبيرة من الاختراع والابتكار،والاعتماد على النفس، والمثابرة على العمل، ويتعلمون كيف يحترمون أنفسهم، وكيف يحترمون غيرهم، وتنمو فيهم عادة الجد والاجتهاد التى قلما تظهر فى الأطفال الذين يعملون بغير رغبة، ويساقون إلى أعمالهم بالطريقة المعتادة فى التدريس فى الفصول المدرسية.

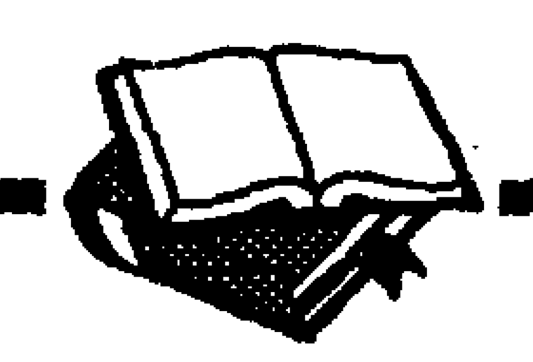
وظيفة المدرِّسة فى نظر (منتسورى)

قد يسأل القارئ: ماذا تُرك للمدرِّسة فى تلك الطريقة التى يترك فيها كل شئ للطفل ليبحث عن شخصيته، ويسير وراءها، ويفكر فى العمل الذى يريده؟ وقد يزيد المطلع حسرة حينما يجد (منتسورى) تلح وتقرر أن الوظيفة الوحيدة للمدرسة **هى المراقبة والإشراف والإرشاد لا التدريس والتعليم**، فالحياة المدرسية حياة فى بيئة مختارة مصطنعة، قامت فيها (منتسورى) باختيار كل شئ، وقام فيها المدرسون بالحكم على كل شئ، فمع أن الطفل فى مدرسة (منتسورى) يفعل ما يشاء، ويعمل ما يرغب ـ له حدود يقف عندها فعله، وتنتهى إليها مشيئته ـ فهو مطالب بأن يضع الاسطوانات فى فتحاتها الخاصة، ويضع الألواح الملونة بترتيبها المعين، ويتعلم الأعداد الأولية من قضبان خشبية



كالسلم، وينظم الأشياء بحيث لا يستطيع أن يفعل غيرها. ففى الوقت الذى تنادى فيه بالحرية تجد فيه تلك الحرية بهذا الترتيب الخاص، والنظام الخاص، والمراقبة الخاصة، أو المرشدة التى تقف خلف التلاميذ، وإرادتها فوق إرادتهم، ولو لم تظهر تلك الإرادة.

وإذا قلنا إن المدرّسة وظيفتها المراقبة والإرشاد والإشراف، فليس معنى ذلك أنها لا تعمل شيئا؛ بل على العكس هى تشرف إشرافا تاما، وتراقب الأطفال مراقبة دقيقة، وتعمل بنشاط، وتلاحظ العمل كما تلاحظ الأطفال، ولا تتدخل تدخلا شائقا، ولكنها تتدخل تدخلا معقولا، وهى على استعداد تام لمساعدة من يحتاج إلى المساعدة، وإرشاد من يحتاج إلى الإرشاد، وتقوم بعمل بطاقة لكل طفل من الأطفال، يسجل فيها لكل طفل مايتعلق بنجاحه فى الدراسة أو عدم نجاحه. وهى كأم شديدة العناية بأبنائها، والملاحظة لأولادها، تنتهز أصلح الفرص لنصحهم وإرشادهم. هذه وظيفة المدرّسة لصغار التلاميذ، ولا تخرج وظيفة المدرّس لكبارهم عن وظيفة المدرّسة للصغار؛ فهو يعمل لإيجاد جو صالح فى حجرة الدراسة، يوقظ فيه ميول التلاميذ للفنون والعلوم، ويوجههم توجيها صالحا، ويرشدهم إلى الطريق المستقيم، ويتركهم يعتمدون على أنفسهم، ويسيرون على حسب ميولهم، حتى يصلوا إلى الغاية التى ينشدونها.



المبادئ العامة لمنتسورى

من مبادئ (منتسورى) أن التلميذ أو الفرد هو الوحدة فى التعليم، بخلاف الطرق القديمة القائلة بأن الفصل هو الوحدة. وتعد مدرسة (منتسورى) مجتمعا صغيرا له نظم اجتماعية خاصة، وأعمال اجتماعية معينة، وليس لديها جدول لأوقات الدروس لايتغير إلا مرة فى السنة، وهى ضد التعليم الجمعى فى كثير من المواد. ويسير تلاميذها على حسب رغباتهم وميولهم، ويتحركون بكل حرية مع المحافظة على القوانين التى وضعت لهم. وليست ضد التعليم الجمعى فى المواد التى لا يتيسر فيها إلا ذلك النوع من التعليم: **كالموسيقا وفلاحة البساتين والتمثيل والألعاب الرياضية**، وتوجب أن يكون لهذا النوع من التعليم الجمعى أوقات معينة، وأمكنة خاصة، ونظام معين. وقد أثمرت طريقة (منتسورى) أحسن مما أثمرت الطرق القديمة.

ومن الممكن تلخيص مبادئها فيما يأتى:

(١) استقلال التلاميذ بأعمالهم؛ فهم يعتمدون على أنفسهم، ولا يتدخل المدرس فى أعمالهم إلا عند الضرورة.

(٢) ليس هناك دروس توضع، ولا جدول لأوقات الدروس، وكل تلميذ يدرس على حسب رغبته، ويلعب متى شاء باللعب التعليمية.

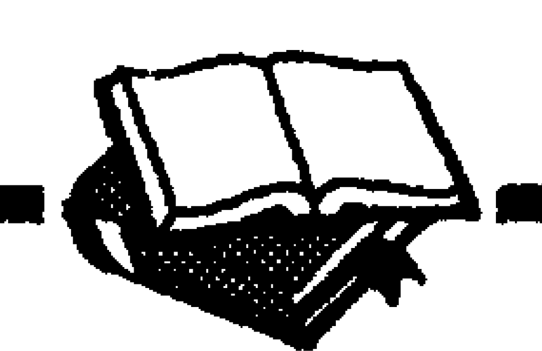
(٣) ليس هناك فصول مدرسية كالفصول العادية فى التعليم الجمعى، تبدأ عملا واحدا فى وقت معين، وتنتهى منه فى وقت واحد.

(٤) لا ثواب ولا عقاب من الأنواع العادية التى نستعملها من الثواب والعقاب فى مدارسنا. والباعث الوحيد والمشجع على العمل لديها هو السرور بالنجاح، والقيام بالعمل صحيحا.

(٥) كل طفل يقوم بعمل ما يريده وما يرغب فيه من الأعمال. وحينما يقبل بالمدرسة يرى جماعات صغيرة من الأطفال يلعبون ألعابا مختلفة سارة، فيشترك مع الجماعة التى يحبها ويميل إليها، ثم يبتدئ تعليمه من حين لآخر

حيث يجد أنواعا مختلفة من أعمال شائقة لذيذة، فيذهب إلى ما يشاء منها. وحيثما يذهب يجد مساعدة وإرشادا من المرشدات. وحينما يتعب من لعبة من اللعب يستطيع أن يستبدل بها غيرها. ومحال أن يكون كسلان أو متعطلا؛ لأن أى عمل يعمله يجد فيه لذة تستميله وتنشطه.

(٦) يجد الأطفال مقاعد مريحة خفيفة، يمكنهم نقلها من مكان إلى آخر بسهولة، كما يجدون زرابىَّ صغيرة وضعت على الأرض؛ ليجلسوا ويستريحوا ويتكئوا عليها متى شاءوا ذلك. وهناك يجدون قماطر صغيرةتلائم طولهم، وفضاء كبيرا على الأرض يستخدمونه عند القيام بكثير من الأعمال، وأنواعا شتى من الأدوات الدقيقة، واللعب التعليمية التى بها يستمال الأطفال لكسب المعرفة والمهارة. وعلى تلك اللعب يتوقف جزء عظيم من الابتداع والابتكار فى طريقة (منتسورى).



العناصر الأساسية لطريقة (منتسورى)

إن العناصر الأساسية لطريقة (منتسورى) أربعة، وهى:

(١) التربية تنمية.

(٢) الحرية.

(٣) تربية الحواس.

(٤) التربية الاستقلالية.

ولنتكلم عن كل منها فنقول:

(أ) التربية تنمية

ترى (منتسورى) أن التربية هى التنمية، وليس هذا الرأى بجديد؛ فقد قال به (روسو وبستالوتزى وفروبل) من قبل، وقال به فلاسفة التربية اليوم. فالتربية حقا هى أن ينمّى الشخص النمو الكامل الممكن، ولكن الحصول على هذا النمو الكامل بالدرجة الممكنة ليس بالأمر الهين. فكما أن النبات يجب أن يتعهده البستانى حتى يظهر وينمو ويكمل، كذلك الطفل يجب أن يتعهده المربى بالعناية التامة حتى يصل إلى الكمال الممكن من النمو الجسمى والعقلى. فالطفل يولد وفى طبيعته ما يدل على مستقبله؛ إذ الطفل أبو الرجل. فإذا عنيت به طفلا كوّنت منه رجلا، متى كان استعداده يسمح له بذلك، وكانت البيئة التى تربى فيها تشجع على النمو والتربية. فالمواهب الفطرية التى يولد بها الطفل، والبيئة التى ينشأ فيها لها اكبر الأثر فى مستقبله ونموه. وهذا ما تنادى به (منتسورى) حيث تقول: «الطفل جسم ينمو، وروح ينمو». فيجب علينا ألا نفسد القوى الكامنة التى فى جسمه وروحه، وألا نضرها ونخنقها؛ بل يجب أن ننتظر منهما المظاهر التى نعرفها، والتى تتلو الواحدة منها الأخرى.

فيجب أن تتجه أفكار المربين فى هذا العصر إلى مساعدة الفرد فى النمو الجسمى والنفسى؛ بحيث نفكر فى تربية الطفل جسميا ونفسيا. ولن ينجح

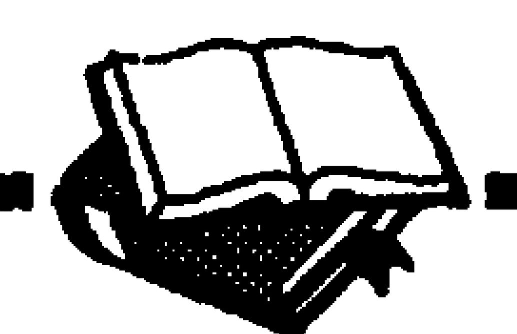
المربى إلا إذا ساعد الطفل فى أن ينمو جسمه وعقله، وتكون شخصيته وتوجه إلى الكمال. وقد أثمر هذا المبدأ فى عالم التربية ثمرة طيبة، وأعطى الطفل الحرية فى أن يتحرك ويعمل ويفكر؛ كى ينمو جسمه وعقله، وتبدو شخصيته، وتظهر غلطاته، فيوجهه المربى إلى الطريق الصالح.

ويرى الفيلسوف الأمريكى (جون ديوى) فى الفصل الرابع من كتابه: «الديمقراطية[1] والتربية»: أن الطفل يولد قاصرا لا حول له ولا قوة، ولا يستطيع أن يعيش لو ترك ونفسه، من غير أم أو مربية. وتفوقه صغار الحيوان فى ذلك الوقت من الوجهة الحيوانية، ولكنه بالتربية يكبر وينمو حتى يصير قادرا على استخدام قواه ومواهبه الفطرية التى وهبها الله له. فالطفل فى المرحلة الأولى من حياته يعتمد على أمه ومربيته فى تنمية قواه، وينمو بالتدريج، ويتأثر بالوسط الذى يحيط به. وحينما يستطيع القيام بأى عمل يجب أن نعوده الاعتماد على نفسه فى أداء ذلك العمل؛ لأننا لا نريد أن يكون عاجزا فى المستقبل، فإن تعويده الاعتماد على غيره يقف فى سبيل نموه العملى والعملى. فإذا أردنا تهذيب المجتمع فلنهذب الطفل. وإذا أردنا أن يعرف المجتمع معنى أداء الواجب فلنعود الطفل ذلك من الصغر؛ فطفل اليوم رجل الغد، والأمة مجموعة أفراد. فإذا فكرنا فى تربية الفرد تربية خلقية اجتماعية علمية صحية عقلية ـ كان ذلك أدعى إلى رقى الأمة والنهوض بها.

(٣) مبدأ الحرية

إن هناك صعوبة فى وضع حدود المقدار الذى يعطاه التلميذ من الحرية فى اختيار أعماله المدرسية. ولقد كان (روسو) أول من وضع مبدأ الحرية وتقدم به. وإنه بدفاعه عن الحرية وفائدتها فى التعلم قد أثر تأثيرا كبيرا فى عالم الفكر فى التربية، ثم نادى به (فروبل) أيضا، وشدد فى المطالبة به. وبين المعاصرين من

(١) ارجع إلى: "Democracy & Education, by Dewey".



المربين نجد أن الفيلسوف (جون ديوى) أستاذ الفلسفة والتربية بجامعة (كولمبيا) بأمريكا، بل أكبر فلاسفة التربية فى العالم المتمدين اليوم - يقول بهذا المبدأ، وذلك الرأى. ولقد أخذت (منتسورى) بهذا الرأى، وإليك رأيها عن الحرية.

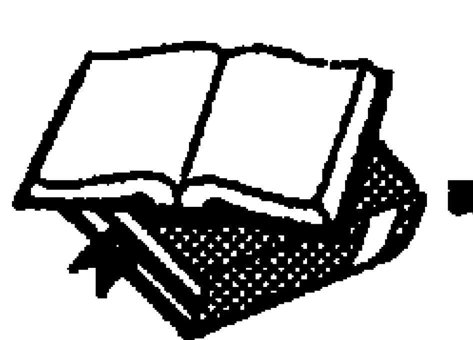
«إننا لا نستطيع أن نعرف عاقبة الضغط وقتل الحرية فى الوقت الذى يبدأ فيه الطفل العمل بنشاط؛ فقد نقضى على الحياة نفسها بذلك الضغط. إن الإنسانية تظهر نفسها فى كل جمالها وبهائها العقلى فى أثناء هذا العصر الغض، عصر الطفولة، فيجب أن نسمح لها بالظهور حتى تتكون شخصية الصغير».

ولا أثر للتربية إلا إذا ساعدت فى معرفة الحياة الإنسانية معرفة حقة. ولكى تستطيع التربية أن تساعد فى معرفة الحياة يجب أن نعطى الطفل الحرية، ونتجنب كل التجنب الوقوف ضد حركة الطفل حينما يريد الحركة؛ بأن نتركه يتحرك إذا شاء لنتمكن من فهم نفسيته وميوله وأغراضه.

والغرض من إعطاء الطفل الحرية أن نمنحه الفرصة فى أن يظهر بمظهره الطبعى؛ حتى ندرسه دراسة علمية صحيحة. فإذا أرادت المدرسة أن توجد التربية العلمية فيها وجب عليها أن تعطى الطفل الحرية التامة؛ حتى يظهر بمظاهره الحرة الفطرية.

تقول (منتسورى): «إذا أردنا أن نستفيد ونصل إلى نتائج صحيحة من ملاحظة المظاهر الإرادية التى يظهرها الطفل من تلقاء نفسه، ومن دراسة الطفل دراسة علمية دقيقة، وجب أن نعطيه الحرية المعقولة».

وترى (منتسورى) أن النظام يجب أن يأتى من الحرية، وتقصد بكلمة نظام: ضبط النفس أو الشعور؛ فإننا نحكم على الشخص بأنه مهذب منظم فى عمله إذا كان مسيطرا على نفسه، ضابطا لشعوره. وفى مدارس (منتسورى) يعطى التلاميذ درجة منظمة من الحرية.



موازنة بين الحرية في مدرسة منتسوري والحرية في رياض الأطفال:

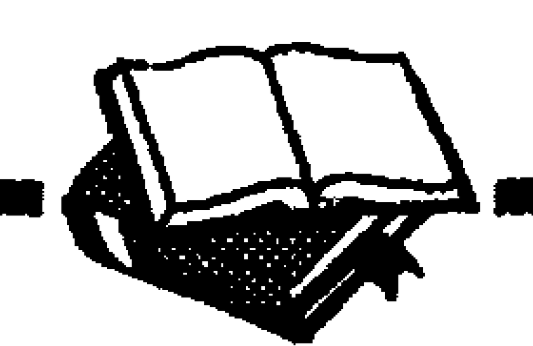
وبالموازنة بين مدرسة (منتسوري) ورياض الأطفال تتضح لنا طريقة (منتسوري) ورأيها العملي عن الحرية، ويظهر الفرق بينهما إذا عرفنا الغرض من المدرسة في كلتا المدرستين:

(١) إن المدرِّسة في روضة الأطفال هي المركز الرئيسي، والمسيطرة على العمل، والمسئولة عنه في حجرة الدراسة، أما المدرِّسة في المدرسة المنتسورية فإنها على العكس؛ فهي مرشدة تدير العمل، وتشرف على الأطفال عن كثب، ولا تتدخل في أعمالهم إلا عند الضرورة.

(٢) المدرِّسة في روضة الأطفال تعلمهم جميعا، وتعطيهم درسا واحدا في وقت واحد، بنسبة واحدة، وإرشاد واحد، أما المرشدة عند (منتسوري) فترشد عند الحاجة، ويعمل لديها كل طفل على انفراد وهو في الفصل، وهذا لا يمنع اشتراك جماعة من الأطفال في فكرة واحدة، وعمل واحد. وقد تتكلم مع واحد أو اثنين أو أكثر على حسب ما تقتضيه الحاجة.

(٣) هناك اختلاف في ترتيب الحجر؛ ففي الروضة دائرة يجوز أن يجتمع الأطفال كلهم حولها، وبها ينتفعون بها بحيث يكون الفصل جماعة واحدة، ومجموعة متحدة في الدراسة. أما الحجرة في مدرسة (منتسوري) فترتب وتنظم على حسب رغبة الأطفال، ويضع كل طفل درجه على انفراد، وهو درج يسهل على الطفل تحريكه ونقله من مكان إلى آخر. ويختلف ترتيب الصفوف في تلك الحجرة قليلا عن الترتيب المعتاد.

(٤) تمنح (منتسوري) الأطفال في مدرستها مدة كبيرة قد تكون ساعتين أو أكثر، وفي أثناء تلك المدة تكون كل اللعب التعليمية التي تنسب إلى (منتسوري) تحت تصرف أي طفل، فيختار منها ما يشاء، ويستثنى من ذلك صغار الأطفال وحديثو العهد منهم، وأما روضة الأطفال فلا تمنحهم أكثر من نصف ساعة، ولا يسمح لهم بالحرية في اختيار ما يشاءون من اللعب.



(٥) يجلس الطفل المنتسوري متى شاء، وأينما شاء، ويمكث المدة التي يريدها، وله أن يمكث من غير عمل إذا أراد، وأن يغير نوع العمل وينتقل إلى آخر. أما الطفل في روضة الأطفال فيستعمل اداة واحدة، أو لعبة واحدة في كل مدة، يرشده المدرس أو يقوده إلى ما يقوم به من العمل. وفي بعض الأوقات يكون حراً في أن يبني أو يصور ما يود بناءه أو تصويره على حسب رغبته.

(٦) يستقل الطفل المنتسوري بالعمل الذي يختاره لنفسه، ويعمله في عزلة نسبية. وقد ينظر إليه الأطفال القريبون منه أو المجاورون له، ولا تتدخل المرشدة مطلقا في عمله إلا إذا كان هناك ما يدعو إلى التدخل، أما في الروضة فتقوم المدرسة بإرشاد التلاميذ الجالسين في الفصل، لأنهم جميعا مشتركون في عمل واحد يقومون به.

(٧) يتعلم الطفل المنتسوري الاعتماد على النفس، واحترام حقوق الجيران بتعويده العمل في عزلة نسبية عن مرشدته، أما الطفل في الروضة فيعتاد الخضوع للضغط الاجتماعي الذي يحيط به، ويضعف اعتماده على نفسه؛ لأن المدرسة تقوم له بكل شئ، ولا تمنحه الحرية في العمل؛ فلها تأثير فيه وسيطرة عليه.

هذه مجمل الفروق بين الحرية في مدرسة (منتسوري) والحرية في روضة الأطفال. قد يظن أن الحرية في المدرسة المنتسورية تؤدي إلى الفوضى، ولكن وجود المرشدة في الفصل يضمن عدم وجود هذه الفوضى المزعومة؛ فمن واجبات المرشدة ألا تسمح بأي عمل خطر أو ضار، فحرية الطفل محدودة، ويجب أن تحد ويراعى فيها مصلحة الفرد، وحقوق الجيران من الأطفال.

ومما يكفل حسن استعمال الحرية أن (منتسوري) تسمح أحيانا باستعمال الشدة المتناهية، أو الضغط التام؛ بمعنى أن الشدة تستعمل عند الضرورة، والضغط يلجأ إليه عند الحاجة، ولكن الواقع ينبئ أن المرشدة لا تحتاج إلى استعمال السلطة المخولة لها من حيث الشدة والضغط. ولو وازنت بين جماعة من تلاميذ (منتسوري) الذين أطلق سراحهم من قيود الطريقة القديمة، وعرفوا

كيف يستخدمون الحرية فيما وضعت له - وفصل من الفصول المدرسية العادية لوجدت تلاميذ (منتسورى) مثابرين على أعمالهم، معتمدين على أنفسهم، تلوح على وجوههم السعادة، أما غيرهم فإنهم يرون السعادة ولا يعرفونها، ويعتمدون على مدرسيهم فى أداء أعمالهم، ولو تركتهم وأنفسهم لكانوا مثالا للإهمال وسوء النظام.

وزيادة على ذلك يظهر تلاميذ (منتسورى) مقدرة أكثر من غيرهم الذين فى مثل سنهم فى المواد التى يمتحنون فيها كالقراءة والحساب والإنشاء[١].

يقول (الدكتور كِلْبَاتْرِيك[٢]) : إنه رأى فى زيارة لإحدى مدارس(منتسورى) ولدا يشد شعر ولد آخر وهو حنق عليه مغتاظ، فسكت المعتدى عليه، وانقضى الأمر ولم يتكلم أحد فى الموضوع؛ فقد كان التلاميذ منهمكين فى العمل، يشتغلون كما يشتغل النمل. وقد يتألم الزائر من الضوضاء فى بعض الأحيان، وخاصة إذا كان من تعود النظام القديم، وتربى على اعتقاد أن الأطفال يجب أن يروا لا أن يسمعوا؛ أى يسمح لهم بالظهور أمام الناس لا بالكلام، ولكن هذا الاعتقاد أصبح فى حكم الاعتقادات المحكوم عليها بالخطأ.

أسئلة تتعلق بحرية الطفل:

وهنا نرى أنفسنا مضطرين إلى أن نسأل هذه الأسئلة الأربعة المتعلقة بحرية الطفل.

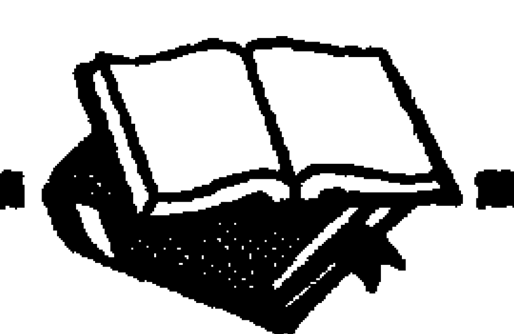
(١) لماذا نسمح للطفل بالحرية فى اختيار ما يشاء؟

(٢) كيف نحصل على التعاون فى العمل الجمعى إذا سمحنا للطفل بالحرية فى الاختيار؟

---

(١) راجع مقالة: Dr. Kimmins on "Some Recent Montessori Experiments in England" in the Report of the Conference on New Ideals in Education For 1915.

(٢) راجع كتاب Montessori Examined, by W.H.Kilpatick.



(٣) كيف يصل الطفل إلى ما يطلب منه من كسب المعرفة وكسب المهارة؟

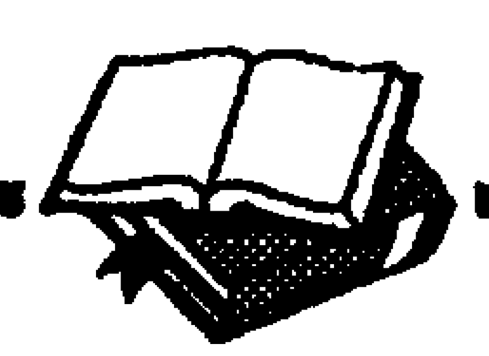
(٤) كيف نسلك مع الطفل السلوك الذى يلائم المجتمع؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة بإيجاز:

(١) إن السبب فى السماح للطفل بالحرية فى الاختيار هو أن الغرض من التربية ينبغى أن يكون إرشاد النفس. وكيف يصير الطفل مرشدا لنفسه إذا لم يمرن على الحرية فى الاختيار؟ هل يستطيع الإنسان أن يتعلم السباحة خارج الماء؟ هل يمكنه أن يتعلمها إذا لم يمرن عليها؟ فلكى يصير الإنسان مرشدا لنفسه يجب علية أن يدخل الحياة ذاتها، ويتصل بها كل الاتصال؛ حتى يستطيع الحكم وحسن الاختيار، ويعتاد تحمل المسئولية، بحيث يكون مسئولا عما يفعل. والأطفال لا يشعرون بالمسائل التى يتخيرها لهم المدرس ولا يتأثرون بها، ولا يضعون قلوبهم فيها؛ لأنهم لم يشتركوا فى اختيارها، ولم يعطوا الحرية فى التفكير فيها؛ فلم يمنحوا الفرصة لتهذيب عقولهم وإرادتهم. ولا يستطيع الطفل أن يظهر بمظهره الطبعى فى الحياة إلا إذا أعطى حرية الاختيار، وحرية التعبير عن نفسه.

دع الطفل يجب العمل، واترك له الحرية فى اختياره، ورغبة فيه، وشوّقه إليه، وسيجد أن الوقت يمر بسرعة فإذا أردنا أن نجعل الحياة المدرسية مثمرة وجب علينا أن نمنح الطفل حرية فى الاختيار، ونجعل الحياة المدرسية متصلة بالحياة العملية.

(٢) وإن الإجابة عن السؤال الأول تسهل علينا الإجابة عن السؤال الثانى وهو: كيف نحصل على التعاون فى العمل الجمعى إذا سمحنا للأطفال بالحرية فى الاختيار؟ وذلك أن الحرية لا تتعارض مع التعاون؛ فقد يختار الأطفال موضوعا واحدا، وقد يتعاونون فى أدائه إذا شعروا بالحاجة إلى ذلك التعاون. ولو أجبرناهم على التعاون ما كانت هناك حرية. وإن ما نرغب فيه هو: أن نضع الأطفال فى بيئة اجتماعية خاصة، بحيث تؤدى تلك البيئة إلى أن يتحدوا بأنفسهم، ويتعاونوا ويكونوا من أنفسهم جماعات صغيرة أو كبيرة تعمل ما تبيحه لهم الطفولة، وما

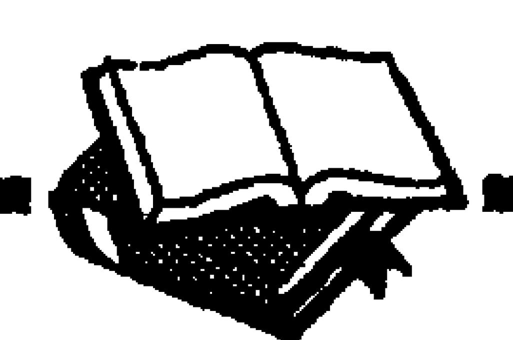


يلائم الطفولة. ولهذه الاعتبارات ننقد كلا من (منتسورى وفروبل)؛ أما منتسورى فلأنها لا تعطى الفرصة الكاملة للأطفال ليتعاونوا تعاوناً اجتماعيا كاملا، وأما فروبل؛ فلأنه يترك التعاون للإيعاز أو التلميح الخارجى الذى يصدر من الكبار الذين يتصلون بالأطفال.

وإننا - وإن قلنا بفائدة الحرية فى الاختيار والتعاون فى العمل - نقول بحد التدخل فى الحرية وتقييدها، بحيث لا يكثر الأب أو المربى التعرض للطفل فى ميوله ورغباته، إلا إذا ظهر خطؤه.

(٣) وقبل أن نسأل عن الوسيلة التى بها يكسب الطفل العلم والمهارة ينبغى أن نسأل عن القدر الذى يجب أن يعرفه منهما فى نهاية السنة السادسة من العمر، أكبر هذا القدر أم صغير، وسهل أم صعب؟ إن الطفل الذى يدخل المدرسة الابتدائية فى سن السادسة ينبغى ألا يطلب منه أن يعد نفسه إعدادا خاصا لدخول تلك المدرسة، غير أن من الواجب أن يكون ملما ببعض المعلومات، وأن يعرف شيئا من القراءة والكتابة، كما يجب أن يعرف أسماء بعض الأشياء العادية فى الحياة، وفوائد هذه الأشياء. وفى بعض الأعمال اليدوية يجب أن يكون لديه شئ من المهارة؛ فيستطيع استعمال المقص والصلصال، وقلم الرصاص والرسم والتلوين، ويقدر على الوقوف فى الصف والقفزوالسير مع إخوانه خطوات معينة، ويقدر على الاستحمام وحده، وإلباس نفسه بنفسه، وينبغى أن يعرف بعض الألعاب والأناشيد والحكايات التى تلائم سنه.

وفى الممالك الراقية فى الأسر المتوسطة حيث الآباء مثقفون يستطيع الأطفال كسب هذه المعلومات وكسب هذه المهارة فى الحياة المنزلية عرضا فى أثناء اللعب، أما فى الممالك التى لم تتحضر بعد وفى الأسر الفقيرة بين الممالك الراقية، فما زالت هناك حاجة كبيرة لروضة الأطفال لسد الفراغ المحتاج إلى سده، وإفادة التلاميذ علما ومهارة بالألعاب المختارة، مع ملاحظة مرشدة حازمة قوية الملاحظة تحب الأطفال ويحبونها.



(٤) والآن يبقى السؤال الرابع وهو: كيف نسك مع الطفل السلوك الذى يلائم المجتمع؟ وبعبارة أخرى: ما العلاقة بين حرية الاختيار وحرية السلوك؟

مما لا ريب فيه أن الطفل لا يظهر بمظهره الفطرى إلا إذا أعطى الحرية. وإننا لا نوافق من يعارضون (منتسورى) بحجة أنها تؤدى إلى شئ من الفوضى؛ بل نسلم من الابتداء بأن الميول الطبعية للطفل لا تظهر على حالها الأصلية إلا إذا منحت بعض الحرية. وهنا يستطيع المربى أن يرشد الطفل إلى الطريقة المثلى إذا احتاج إلى الإرشاد، ويشجع من الميول ما يستحق التشجيع، ويهذب منها ما ينبغى تهذيبه، ويوجه الطفل إلى الطريق المستقيم بالتفاهم حيناً، وبالعقاب الملائم حيناً آخر. وهذا ما تقصده (منتسورى) حينما تتكلم عن التهذيب العملى. وإن حسن السلوك والأخلاق أصلح طريق للنجاح فى الحياة الاجتماعية.

وباشتراك الإنسان مع غيره فى العمل يستطيع أن يتعلم كيف ينجح فى معاملته. وإن التفكير فى المجتمع وما يستحسنه وما يستقبحه يقود الإنسان عادة إلى حسن السلوك. فالطفل كالبالغ يخضع لرأى إخوانه كما يخضع البالغ لرأى المجتمع. وإننا نتمنى أن نضع صغار الأطفال فى بيئة يتعلمون فيها بالتدريج كيف يعيشون مع إخوانهم عيشة مرضية صالحة. وتحتاج هذه البيئة طبعا إلى مرشدات ومربيات يتدخلن عند الحاجة إلى الإرشاد أو الإصلاح، فتربية الطفل تستدعى أن يمنح قسطا من الحرية للتعبير عن نفسه وآرائه بالقول والفعل؛ حتى تتاح للمربى الفرصة لإصلاح خطئه، وتعويده التعاون مع زملائه، وتربيته التربية الحقة، وإكسابه المهارة فى الأعمال التى يقوم بها.

فالحرية ضرورية إذا أردنا أن نعود الطفل الاعتماد على النفس، وضبط عواطفه فى تقدير حقوق غيره. لهذا نطالب بحرية الطفل فى البيت وروضة الأطفال والمدرسة الابتدائية، كما تطالب بها (منتسورى)، وكما طالب بها غيرها من قبل.

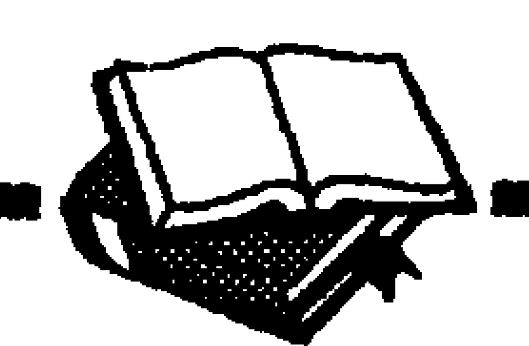
ومجمل القول يجب أن يعطى الطفل الحرية فى الاختيار والعمل والتفكير، وألا نتدخل فى عمله إلا عند الضرورة، ولا نقوم له بعمل يستطيع القيام به، وأن يعطى أكبر فرصة فى أن يحيا حياة طبعية صحية، حياة يسر لا تكلف فيها ولا تصنع، وأن يظهر بمظهره الطبعى وميوله الفطرية حتى تتاح الفرصة للمربى لتقويم المعوج، وإرشاد الطفل إلى الطريق السوى.

ويرجع مبدأ الحرية إلى (روسو)؛ ولكن لمنتسورى الفضل فى العمل به بطريقة منظمة.

(٣) تربية الحواس

هدانا علم النفس الحديث إلى أن الحواس والحركات العضوية التى تستدعيها الإحساسات المختلفة ـ أبواب المعرفة وأساسها. وكان الطبيب (إدْوَارد سيجان) أول من وضح أثر الحواس فى التربية والتعليم؛ فقد لاحظ فى أثناء دراسته لضعاف العقول من الأطفال أنهم عاجزون غالبا عن القيام بأسهل الحركات المنظمة؛ فهم لا يستطيعون أن يقبضوا على كرة ويدحرجوها كالأطفال العاديين، ولا يستطيعون أن يسيروا وراءها بسهولة وبحركات منظمة. وقد أدرك (سيجان) بحذقه وفطنته أن ضعفهم العقلى ناشئ عن القصور والعجز عن الحركة المنظمة، فأخذ يفكر فى العمل لتحسين الضعف العقلى بمعالجة العجز عن الحركة والقصور فيها.

اتخذت (منتسورى) طريقة (سِيجان) ـ وهى التربية باللعب المختلفة لتنمية الحواس وتربيتها ـ وسيلة أولية للتربية التى تصفها وتستحسنها للأطفال العاديين. ففى مدرسة (منتسورى) تجد أطفالا سنهم ثلاث سنوات أو أربع يقضون كثيرا من الوقت فى إدخال الأزرار فى عراها، وربط الخيوط وإدخالها بعضها فى بعض، وفى وضع الاسطوانات والأشكال المعدنية الهندسية فى الفتحات التى تناسبها. وتَدَّعِى (مُنتسُورى) أنها بهذه الطريقة فى تربية الحواس تضع أقوى أساس ممكن للتربية العقلية العالية.



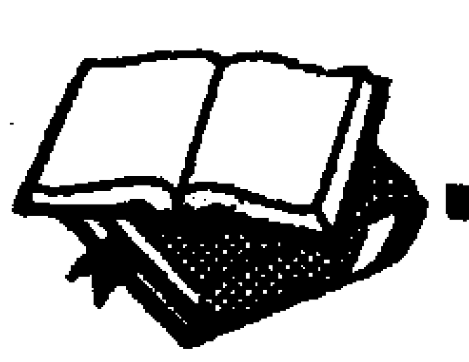
وتقول الآنسة (مَرْجَرِيت مكْمِلان) فى كتابها[1] «إن كثيراً من تأخر الأطفال وضعف نشاطهم العقلى فى الأحياء الوطنية الفقيرة ناشئ عن عدم تربية الحواس الأساسية، وهى: البصر، والسمع، والشم، واللمس، والذوق».

وتعد تربية الحواس أساسا هاماً فى طريقة (منتسورى)، وتتحقق تلك التربية بطريقتين: الأولى: اللعب التعليمية المختلفة، والثانية: إثارة انتباه الأطفال وإرشادهم إرشاداً منظما مقصودا؛ لمعرفة العلاقة بين الأسماء ومسمياتها،وبين الأفكار بعضها وبعض، فحينما يغسل الطفل يده يُعطى أولاً ماءً بارداً، ثم يعطى ماءً ساخناً؛ حتى يلاحظ ويشعر بالفرق بين الماء فى حالين: البرودة والسخونة. ويمكنه أن يعرف الفرق بين الناعم والخشن باستعمال أنواع مختلفة من البطاقات الخشنة والناعمة، والمتوسطة بين النعومة والخشونة: يأخذها الطفل بأصبعه، ويضعها متفرقة بحيث يضع كل نوع بالترتيب على حدة، وبهاتين التجربتين وغيرهما من التجارب يعمل المدرس لتعريف التلميذ معانى الكلمات الآتية: ساخن وبارد. وخشن وناعم. عال ومنخفض. غليظ ورقيق. مستدير وبيضى الشكل. مثلث ومربع، ومستطيل، ودائرة، ونصف دائرة.... وغير ذلك من الكلمات التى يعرفها ويتعلمها فى أثناء استعمال اللعب المتنوعة، وبذلك تزيد معلومات الطفل فى اللغة بالتدريج قبل أن يحين الوقت لمعرفة القراءة والكتابة، كما يعرف أشكال الأجسام وألوانها باللعب بمكعبات وقضبان خشبية، وأساطين مختلفة الحجم توضع فى أُطُرٍ خاصة.

وبهذه الوسيلة تربى حاستا اللمس والبصر.وتمرن حاسة السمع وتقوى بدروس الإصغاء، واستعمال صناديق صغيرة أسطوانية الشكل تحتوى حصى ورملا ومواد مختلفة؛ يهزها الأطفال ويحركونها بسرعة لتحدث صليلا، ويضعونها بترتيب الشدة فى الصوت أو ضعفه، والارتفاع أو الانخفاض.

---

(١) راجع كتاب: Miss Margaret Mc. Millan's little book "The Camp School," (Allen & Unwin, 1917).



وتغرس المهارة والدقة وحسن الترتيب والنظام فى استعمال الأصابع وحركة الأعضاء، بسهولة تحريك الأثاث الخفيف الذى يتعلم الأطفال ترتيبه وتنظيمه على حسب رغبتهم؛ كى يكون مريحاً لهم، كما تشجع باللعب بحل الأشياء وربطها، واللبس والخلع، وقيام كل منهم ـ على التعاقب ـ بخدمة الآخرين فى أثناء الأكل على المائدة، وتعويدهم غسل الآنية وتجفيفها،وترتيب المائدة، ووضع الطعام عليها، وتوزيعه مع صغر سنهم.

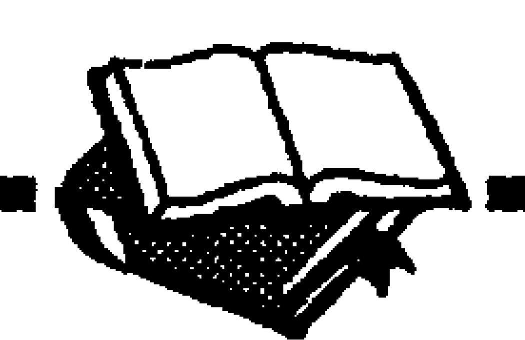
ولا عجب إذا تعلم الأطفال كثيرا من هذه الأعمال التى تستدعى المهارة والدقة والنظام قبل معرفة القراءة والكتابة.

تقول (مُنتسُورِي): «ليس الغرض من تربية الحواس أن يعرف الطفل الألوان والأشكال والأنواع المختلفة للأشياء؛ ولكن الغرض تهذيب حواسه، وتقوية الملاحظة لديه، وتعويده الانتباه إلى الأشياء، والموازنة بينها، والحكم عليها» وهذه التمرينات فى الواقع تمرينات عقلية، تساعد فى تكوين العقل، كما تساعد التمرينات البدنية فى تقوية الصحة العامة ونمو الجسم. فلا عجب إذا عنيت (منتسورى) بتربية الحواس باللعب التعليمية، وخصصت جزءا كبيرا من كتابتها بهذا الموضوع.

(٤) التربية الإستقلالية

إن التربية الاستقلالية التى تتضمن أن يعلِّم الطفل نفسه بنفسه تعد التربية الحقة فى نظر (منتسورى) وغيرها من المربين؛ فيجب أن يمكِّن الطفل من أن يعمل بنفسه، ويصلح خطأه بنفسه، ويعتمد على نفسه فى تفكيره، فيحل المسألة بنفسه، ويحكم بصوابها أو خطئها بنفسه، ولا تتدخل المرشدة إلا إذا احتاج إليها الطفل، واستعان بها.

وتعتمد (منتسورى) فى التربية الاستقلالية على لعبها التثقيفية؛ فصندوق الاسطوانات فى نظرها يراقب خطأ الطفل؛ لأن لكل فتحة أسطوانة خاصة، فإذا وضعت كل أسطوانة فى فتحتها وضعا صحيحا كان عمل الطفل صائبا. وإذا أخطأ فى وضع إحداها كان مخطئا، وعلى هذه الطريقة المحدودة تعتمد (منتسورى) فى الوصول إلى التربية الاستقلالية.



والحق أن التربية الاستقلالية عند (منتسورى) ليست إلا مجرد رغبة ترغب فيها، وطريقتها لا تؤدى إليها؛ فإننا كلما قربنا فى الحياة المدرسية من الحياة العادية كانت التربية طبعية صحيحة، والحياة المدرسية على طريقة (منتسورى) مصطنعة بعيدة عن الحياة العملية، فلا تؤدى إلى التربية الكاملة.

ولتربية إرادة الطفل أثر فى التربية الاستقلالية؛ فيجب أن يترك الطفل حرا يفعل ما يميل إليه؛ لأنه إذا صدّ ومنع على الدوام كل عمل يريد أن يعمله، وأصبح آلة فى يد غيره لا يعمل إلا بإرشاده وأوامره ونواهيه - ضعفت إرادته، وزال استقلاله، وفى النهاية يكون رجلا عاجزا لا يستطيع الاعتماد على نفسه فى القيام بأى عمل، ولا يتحمل ما يجب عليه أن يحمله فى الحياة من تبعات. وإذا ربى على الاعتماد على غيره دائما شعر بالعجز، وتردد فى الحكم، واحتاج إلى من يقوده ويمنحه الرأى الأخير.

ولقد أصابت (منتسورى) كما أصاب غيرها من فلاسفة التربية فى المناداة بالتربية الاستقلالية، وتربية الإرادة، وتعويد التلاميذ الاعتماد على النفس، والاستقلال فى العمل.

(منتسورى) والعقاب المدرسى

ترى (منتسورى) كما يرى غيرها من علماء التربية المحدثين الذين ينادون بالاعتماد على النفس، والتربية الاستقلالية، والحرية فى التعليم - أن العقاب المدرسى ليس الغرض منه اقتصاصا أو انتقاما؛ بل هو وسيلة لحماية غير المعاقب من التلاميذ، وعدم الإضرار بالمجتمع؛ فالطفل الذى يزعج غيره فى حجرة الدراسة يعزل عنها؛ بمعنى أنه يوضع وحده بحيث لا يستطيع أن يضر إلا نفسه، ولا يمكنه أن يقلق غيره من التلاميذ. وهى تجيز إخراج التلميذ من الفصل، واستعمال القوة فى إزالة الضرر إذا استدعت الحال استعمال لتلك القوة، وتكتفى بهذا. والإخراج من الفصل - مع أنه فى حد ذاته عقوبة - ليس المراد به الانتقام؛ بل المراد به حماية الجماعةمن التعدى على حقوقها، فهو عقوبة طبعية مترتبة على إهدار حق الجماعة، وملائمة للذنب كل الملاءمة.

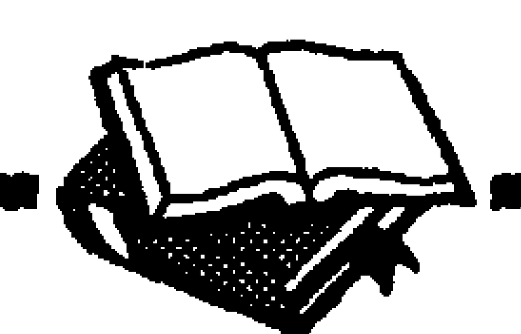
بيوت الأطفال

إن بيت الطفل لدى (منتسورى) هو تلك البيئة التى تهيئ له أحسن الفرص لتربيته وتنمية أعماله، هذا البيت هو المدرسة. ويختلف نوعه على حسب القدرة المالية، والفرص التى تسمح بها البيئة، لكنه منزل حقيقى يشتمل على عدة حجرات، وحديقة خاصة بالأطفال، لهم فيها الحرية والسيطرة، وتحتوى الحديقة مظلات يستطيع الأطفال أن يستظلوا بها، ويلعبوا ويناموا تحتها، ويأتوا بمناضدهم ليعملوا أو يأكلوا عليها. وبهذه الطريقة يعيش الأطفال معظم الوقت فى الهواء الطلق، ويعتصمون فى الوقت نفسه من المطر والشمس.

وإن الحجرة المركزية فى البناء والحجرة الواحدة التى تكون تحت تصرف الأطفال هى حجرة الأعمال العقلية، ويضاف إلى هذه الحجرة المركزية حجر أخرى صغيرة على حسب ما يسمح به المكان، وما تسمح به الفرص، كحمام وحجرةللغداء، وحجرة للجلوس، وحجرة للأعمال اليدوية، وحجرة للراحة، وملعب.

وتنشأ هذه البيوت أو المدارس لتناسب الأطفال لا الكبار، وهى لا تحتوى لعبا تعليمية أعدت لتربية الطفل تربية عقلية فحسب؛ بل تحتوى أيضا ما يلزم لأسرة صغيرة. وأثاثها خفيف يسهل على الأطفال نقله من مكان إلى آخر، وهو ملون عادة بلون يستطيع الأطفال أن يغسلوه بالماء والصابون. وهناك مناضد صغيرة مختلفة الحجم والشكل، بين مربعة ومستطيلة ومستديرة، وصغيرة وكبيرة. والشكل المستطيل أكثر الأنواع استعمالا، لأنه يمكّن طفلين أو أكثر من أن يشتغلوا عليه معا. وهناك كراسى خشبية صغيرة وأرائك مريحة. وفى حجرة العمل قطعتان من الأثاث لا غنى عنهما:

أما الأولى فصوان كبير واسع الأبواب قصير؛ بحيث يستطيع الطفل الصغير أن يضع على ظهره أشياء صغيرة كالأزهار والصور، وتوضع اللعب التعليمية فى هذا الصوان وهى ملك شائع لجميع الأطفال.



وأما الثانية فقمطر كصوان يحتوى ثلاث طبقات من الرفوف تشبه خزانات صغيرة فى صوان. ولكل درج يد براقة ملونة وضعت عليها بطاقة صغيرة باسم طفل من الأطفال، ولكل طفل درج خاص به يضع فيه ما خصه من الأشياء.

وعلى الحيطان صور فنية جميلة تغير من وقت لآخر كما يقتضيه الحال، وتمثل تلك الصور الأطفال والأسر وبعض المناظر الطبيعية، والأزهار والفواكه والحيوان والطيور. ويوضع فى الحجرة التى يشتغل فيها الأطفال بعض الأزهار والنبات للزينة.

ومن أثاث حجرة العمل سجاجيد صغيرة مختلفة الألوان، يفرشها الأطفال على أرض الحجرة، ويجلسون عليها حينما يشتغلون باللعب التعليمية.

ومن الواجب أن تكون حجرة العمل أكبر من الحجرة العادية للدراسة، لأن المناضد الصغيرة والمقاعد المتفرقة تأخذ مكانا أكبر؛ بل لأن جزءا كبيرا من أرض الحجرة ينبغى أن يكون خاليا ليضع عليه الأطفال زرابيهم الصغيرة واللعب.

وفى بيوت الأطفال يحضر الصغار صباحا فى الساعة التاسعة، فتفتش المرشدة عن نظافة ملابسهم وأسنانهم وأظفارهم، ويلبس كل منهم ميدعته، ثم يشتركون فى تنظيف حجرة الدراسة، وفى لعبهم التعليمية، وتبدأ المرشدة بالاستماع إليهم - وهم ينشدون أنشودة الصباح - وبالتحادث معهم، ثم يأخذون دروسهم وألعابهم الحرة، ويعنون بتربية دواجنهم، ويتخلل ذلك بعض فترات للراحة.

حجرة الجلوس (المنتدى):

حجرة الدروس أو المنتدى حجرة للأطفال، فيما يتحادثون ويمرحون، ويلعبون الموسيقا. ويُختار أثاثها اختيارا يدل على الذوق الجميل؛ فمن مناضد مختلفة الحجم، إلى مقاعد صغيرة، وأرائك مريحة توضع هنا وهناك. وبالحجرة رفوف كثيرة صغيرة تبرز من الحائط، وتختلف فى حجمها ونوعها يمكن أن يوضع فوقها تماثيل صغيرة، وزهريات جميلة، وصور توضع فى أطر لتزيين حيطان الحجرة. ولكل طفل زهرية صغيرة يزرع فيها شيئا من أنواع النبات التى تنمو فى الداخل، ويتعهده فى حال نموه.

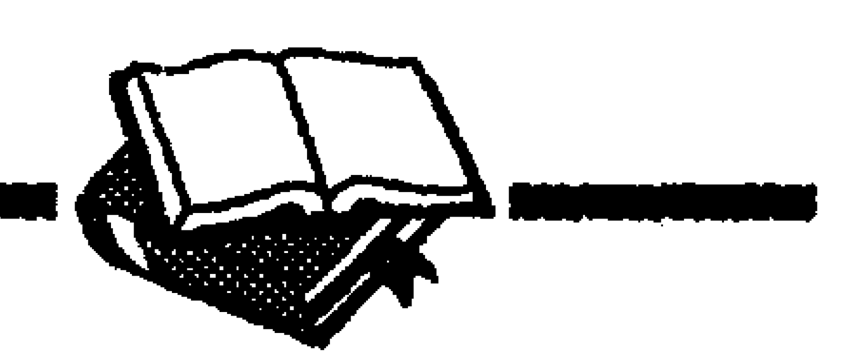
وتوضع على المناضد فى هذه الحجرة مجموعات من الصور تحفظ فى مجلدات، ولعب تحتاج إلى كثير من الصبر، وأخرى تتكون من أشكال هندسية مختلفة، يستطيع الأطفال اللعب بها، وتكون بعض الأشكال والصور منها؛ بوضع كل جزء فى موضعه.

وفى هذا المنتدى معزف يعزف عليه التلاميذ، وبعض الآلات الموسيقية الأخرى الخاصة بالأطفال؛ كالعود وغيره. وفيه يجتمع من يريد من الأطفال حول المرشدة، لتلقى عليهم بعض الحكايات الشائقة للسرور والتسلية.

حجرة الأكل:

تحتوى حجرة الأكل خونا وموائد صغيرة تناسب قامة الأطفال، كما تحتوى أصونة توضع فيها الأوانى الصينية، والأكواب الزجاجية؛ والسكاكين والملاعق والملاقط والمفارش والمناشف.

والغذاء المدرسى ضرورى؛ لأن التلاميذ يستمرون فى المدرسة طول النهار، ويمكثون فيها من ثمانى ساعات إلى عشر على حسب فصول السنة، وكل من رأى الأطفال فى أثناء الغداء، وشاهد قيام بعضهم بخدمة بعض سيلاحظ الرغبة التى يظهرها الأطفال فى الخدمة، والنجاح الذى يصلون إليه فى هذا العمل، واللذة التى يجدونها فى هَذه الشئون الحيوية الحقيقية. وقد بالغت (منتسورى) فى قولها: إنهم لم يخطئوا مطلقا، ولم يكسر أحد منهم كوبا من الأكواب، ولم تر نقطة من الحساء على فراش المائدة. ويعلل المعجبون بهذه الطريقة هذا النجاح بأنه ناشئ عن تمرين العضلات، الذى اكتسبه الأطفال من استعمال اللعب التعليمية. والحق أن الأطفال يجدون لذة ويكسبون مهارة فى هذه الأعمال، ولكنهم يخطئون أحيانا؛ فقد رأى (كِلْبَاتْرِيك) - المربى الأمريكى الكبير هفوات فى توزيع الطعام، وشاهد الحساء وقد وقع على فراش المائدة، وقد كسرت أكواب وأطباق، وليست المهارة أو المقدرة التى أظهرها هؤلاء الأطفال أكثر مما كان ينتظر، بعد تلك العناية التامة التى تعنى بها مدرسة (منتسورى) نحو هذا النوع من النظام. فبتمرين الأطفال على توزيع الطعام اعتادوا توزيعه بدقة ونظام. وفى كل مكان يستطيع الإنسان أن يصل إلى النظام الكامل بالتمرين والعادة.



حجرة اللبس:

فى حجرة الملابس لكل طفل صوان صغير أو رف خاص به، يضع فيه ملابسه. وفى وسط الحجرة مناضد يوضع على كل منها ما يحتاج إليه الطفل لغسل الأيدى: من حوض صغير، وصابون، وعيدان لتنظيف الأظفار. وبجانب الحائط صنابير ذات أحواض صغيرة يستعملها الأطفال لأخذ ما يلزمهم من الماء، ثم صب الماء الذى يستعملونه فى الأحواض.

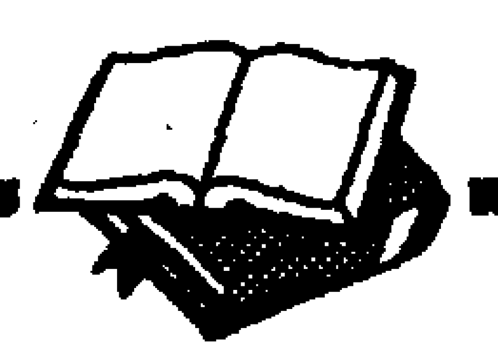
ويقوم الأطفال أنفسهم بعمل كل شئ؛ يكنسون الحجر، وينفضون الأثاث، ويغسلونه، ويصقلون النحاس الأصفر، ويرتبون المائدة، ويجمعون أوانى الطعام بعد الانتهاء منه لغسل الأوانى وتجفيفها، وينظفون السجاجيد، ويغسلون المفارش الصغيرة، ويسلقون البيض، ويلبسون أنفسهم بأنفسهم، ويخلعون ملابسهم من غير مساعدة أحد لهم، ويعلقونها على مشاجب صغيرة وضعت بحيث يستطيع كل طفل أن يصل إليها، وتطوى الميدعات (المرايل) بعناية ودقة، وتوضع فى المكان الخاص بها من الصوان.

وهم الذين يمشطون شعورهم بأنفسهم، وينظفون أسنانهم وأفواههم، ويعنون بأجسامهم وحاجاتهم الشخصية. هذه كلها تمرينات للحياة العملية.

اللعب التعليمية

إن لدى الأطفال لُعبا تعليمية تستدعى كثيرا من التفكير، توضع تحت تصرف الأطفال فى أمكنة خاصة بها. ولديهم لعب تشبه الحيوانات الحية، ولهم مَطَاهٍ يمكنهم أن يتظاهروا بالطهى فيها؛ فالطفل فى جو يشبه جو الحياة الحقة، يدفعه إلى تمثيل دوره فيها فى منظر حى جذاب.

ومن تلك اللُّعب ما يقوى الجسم، ومنها ما يدرب الحواس، وما يدعو إلى التفكير. وليست هذه اللعب بالأولى من نوعها؛ فإن (فروبل) سبق (منتسورى) بهداياه أو لعبه لرياض الأطفال فى أواخر القرن الثامن عشر. وإننا نلخص فيما يأتى تلك اللعب التعليمية، وتلك الأجهزة التثقيفية التى ابتدعتها (منتسورى) وعنيت بها:



(١) صندوق الأسطوانات:

هو صندوق من الخشب به عشر فتحات تختلف فى العمق، ولكل فتحة أسطوانة خاصة بها، يخرجها الطفل من الصندوق، ويضعها جانبا، ثم يحاول أن يضعها فى أمكنتها، فإذا أخطأ فى وضع أسطوانة منها فى فتحتها الخاصة؛ بأن وجدها أصغر أو أكبر من تلك الفتحة أخذها ثانية، وحاول مرة أخرى أو أكثر؛ حتى يصل إلى الفتحة المناسبة، ويضع كل أسطوانة فى مكانها، ويصلح خطأه بنفسه.

وبهذه اللعبة يدرك الطفل الأشكال المختلفة من الأسطوانات، ويستطيع أن يميز الحجم من الارتفاع والسمك، ويدرب حاسة النظر.

(٢) المكعبات:

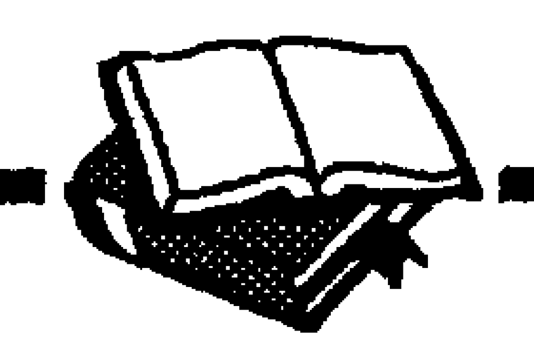
هى مكعبات خشبية ملونة، مختلفة الحجم، يختلف طول ضلعها من واحد إلى عشرة. يكون منها الأطفال أبراجا مرتفعة تتدرج من عشرة إلى واحد. فيجد الأطفال مسرة فى اللعب، ويدركون الفرق بين الكبير والصغير، كما يكوّنون سلّما عريضا متدرجا.

(٣) قضبان مختلفة فى طولها:

وتنقسم القضبان أجزاء مختلفة، يكون منها سلم طويل متدرج من واحد إلى عشرة. وتتكون هذه القضبان من عشر قطع، الأولى وحدة حمراء، والثانية وحدتان: إحداهما حمراء، والأخرى زرقاء، والثالثة ثلاث وحدات: حمراء، ثم زرقاء، ثم حمراء، والرابعة أربع وحدات: حمراء، ثم زرقاء، ثم حمراء، ثم زرقاء، وهكذا إلى القطعة العاشرة. ومنها يتعلم الأطفال اللونين: الأحمر والأزرق، والعد من واحد إلى عشرة، وبعض العمليات الحسابية السهلة، من الجمع والطرح.

(٤) أُطُر للتدريب على اللبس والخلع والربط والحل:

هى تسعة أُطرٍ خشبية، على كل إطار قطعة من النسيج بها أزرار وعُرا وأربطة، يتمرن الطفل على تزرير الأزرار وفكها، وربط الأربطة وحلها؛ حتى يعتاد هذه العمليات فى حياته اليومية.



(٥) البندول:

هو جهاز به كرات من المطاط تعلق فى خيوط، ثم يترك الأطفال للعب بها، وقذفها هنا وهناك؛ لتقوى أجسامهم وأذرعهم وظهورهم.

(٦) الأشكال الهندسية المعدنية أو الخشبية:

هى أشكال ذات فتحات هندسية، يجتهد الطفل فى وضع كل منها فى المكان المعد له على لوحة الجهاز؛ لتدريب عضلاته ونظره وحاسة اللمس لديه. وقد رسمت تلك الأشكال الهندسية على ورق مقوى، ولونت باللون الأزرق، ثم على ورق عادى، كونت منها مجموعات أخرى يأخذها الطفل،ويجتهد فى وضع كل طائفة متحدة من تلك الأشكال على انفراد؛ حتى يجيد اللعب بهذه اللُّعبة، ويعرف تلك الأشكال المختلفة.

(٧) تدريب الألوان:

يعلّم الطفل الألوان المختلفة، واسم كل لون منها؛ بأن يمنح أوراقاً وقطعا ملونة من النسيج الأصفر والأزرق والأحمر والأخضر، ويأخذ اثنين من كل لون، وتوضع الألوان بغير ترتيب، ثم يكلف ترتيبها، وتقول له المرشدة: هذا أحمر، أو هذا أصفر، أو أزرق، أو أخضر؛ حتى يميز الألوان بعضها من بعض، ويعرفها حق المعرفة، فإذا نجح أُعطى ألوانا أخرى؛ كالبرتقالى، والبنفسجى، والزيتونى، وطولب بترتيبها.

(٨) تدريب اللمس:

بأن تضع أمام الطفل ورقا ناعما، ومتوسطا بين النعومة والخشونة، وخشنا، أو نسيجا ناعما، ومتوسطا، وخشنا؛ لتمييز النعومة من الخشونة بحاسة اللمس.

(٩) تدريب الحرارة:

وللتمييز بين الدرجات المختلفة للحرارة يعطى الطفل أوانى ثلاثة: بأحدها ماء حار، وبالآخر ماء بارد، وبالثالث ماء فاتر؛ فيضع يده فى البارد، ثم الفاتر، ثم الحار؛ كى يميز بين كل منها.

(١٠) تدريب السمع:

ابتدعت (منتسورى) صناديق صغيرة ملأت بعضها حصىً، وبعضها رملا أو حبوبا، إذاحركها الطفل أحدثت أصواتا مختلفة، يستطيع الطفل أن يميز منها صوت الحصى من صوت الرمل، وصوت الرمل من صوت الحصى أو الحبوب.

وهناك مجموعة من الأجراس مكونة من ثلاثة عشر جرسا لتدريب السمع أيضا على الأصوات والموسيقا. ولكل جرس منها صوت خاص، يضرب الأطفال عليها بمضرب صغير من الخشب. وبالتمرن يستطيعون أن يميزوا أصوات الأجراس المتشابهة من غيرها.

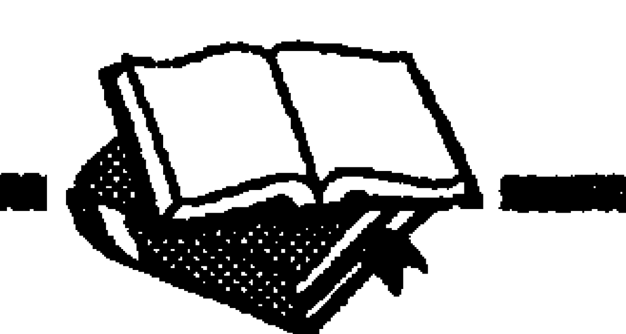
وابتكرت (منتسورى) لعبة ثالثة لتمرين السمع؛ بأن تجمع المرشدة الأطفال حولها، وتأخذ فى التصفير بما لديها من الصفارات مرتفع، أو منخفض، أو متوسط، والأطفال هادئون مصغون كل الإصغاء؛ حتى يستطيعوا التمييز بين الأصوات المختلفة لتلك الصفارات.

(١١) الأرجوحة:

الأرجوحة لعبة تعليمية يستطيع الأطفال أن ينتفعوا بها فى لعبهم، وتقوية عضلاتهم وأجسامهم.

(١٢) الألعاب الحرة:

تعد الألعاب الحرة كالجرى والمشى والغناء من اللعب التعليمية الهامة للأطفال.



(١٣) الرحلات:

من اللعب التعليمية الرحلات إلى الأماكن الأثرية، والمنتزهات العامة، وحدائق السمك والحيوان.

وبهذه اللعب المختلفة تعمل (منتسورى) لتقوية الحواس،وتقوية الأجسام بالألعاب الرياضية المختلفة.

وفى انجلترا والولايات المتحدة بأمريكا وألمانيا كثير من اللعب التعليمية التى تستدعى تفكيرا وتكوينا أكثر مما تستدعيه لعب (منتسورى). وقد غالت (منتسورى) فى أثمان تلك الأجهزة فقدرت لها أربعين جنيها؛ ومنعت تجزئتها، وأوجبت شراءها كلها مرة واحدة، فى حين أن كثيرا منها يمكن الاستغناء عنه بما يصنع فى البيت، كالقضبان الخشبية والمكعبات، وقطع النسيج المختلفة فى نعومتها وخشونتها،وعلب الرمل والحصى والصفارات.

تعليم الكتابة والقراءة والحساب

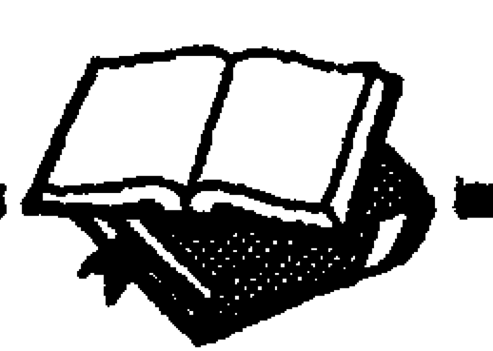
(١) تعليم الكتابة:

تتخذ (منتسورى) طريقة اللمس بدلا من طريقة النظر فى التعليم؛ فهى تعلم الأطفال أشكال الحروف بلمسها بدلا من النظر إليها؛ بأن يُمرَّ الأطفال أصابعهم حول حروف من السَّفَن[1] قد لصقت على بطاقات يعرفها الأطفال وهم يلعبون الطريدة أو الغميضاء[2] أو غيرهما من اللعب، ويرسمون أشكال هذه الحروف وعيونهم مغطاة؛ فهى تبدأ بتعليم الحروف الأبجدية عَرَضًا فى أثناء اللعب، وتنتقل من معرفة الحروف إلى معرفة الكلمات، ثم الجمل، كما نفعل فى اللغة العربية. وهى فى تلك الطريقة تخالف من يقول من المربين بالابتداء بالكلمة ذات المعنى كأصغر وحدة، ثم الانتقال من الكلمات إلى الحروف. وفى هذا الموضوع خلاف طويل بين المربين؛ فمنهم من يقول بالابتداء بالحروف ثم تكوين كلمات ذات معنى مثل (منتسورى).ومنهم من يقول بالابتداء بالكلمات، ثم الانتقال إلى الحروف التى تتكون منها هذه الكلمات مثل (دِيوى).

---

(١) السفن: قطعة خشناء يسحج بها القدح حتى تذهب عنه آثار المبراة: (الصنفرة).

(٢) الغميضاء والطريدة: لعبتان للأطفال، الأولى تسميها العامة: (الاستغماية). والثانية تسميها: (المسة).



وعلى طريقة (منتسورى) يتعلم الأطفال الكتابة أولاً ثم القراءة ثانيا، فيتعلمون الحروف الأبجدية عرضا بأشكالها وأسمائها، بلمس الحروف والنظر إليها، ويتعلمون كيف يحاكون هذه الحروف:

أولاً: بلعبة تسمى «المسة» فيها يمس الطفل بأصابعه الحروف المصنوعة من السفن؛ ويقوم بالحركة الحقيقية للكتابة، فيمس الحرف ويمر بإصبعه عليه من أوله إلى آخره.

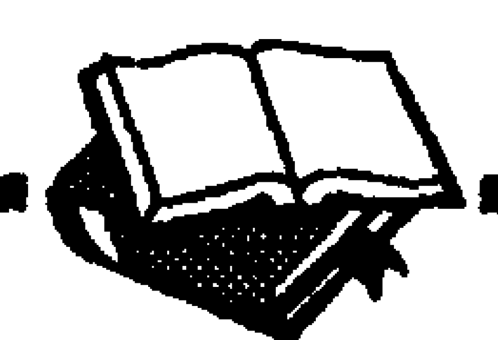
ثانيا: باللعب ببطاقات خاصة، يرسمون عليها أشكال الحروف بقلم الرصاص، ويلونونها بالألوان المختلفة. وبهذه الطريقة يتعلم الأطفال الكتابة قبل أن يعرفوا أن ما يتعلمونه هو الكتابة. وحينما يعرف الأطفال أشكال الحروف وأسماءها ينتقلون طبعا إلى تكوين كلمات من هذه الحروف.

ويجب أن يفسح المجال للأطفال ليتمكنوا من تكوين الكلمات المألوفة لهم من الحروف المتخذة من الورق المقوى أو الملون، من المجموعات التى بين أيديهم. وليست هذه الطريقة بمبتكرة؛ فقد قام بها كثير من المربين والمربيات فى مدارس الأطفال الأجنبية والمصرية.

وإنما تبدأ (منتسورى) بالكتابة قبل القراءة لأن الأولى أسهل من الثانية؛ فالطفل يحاكى فى كتابته الأشكال ويكتب كما يرى، أما القراءة فتتطلب معرفة الحروف وأشكالها، ثم نطق الكلمات قبل قراءتها.

(٢) تعلم القراءة:

إن الخطوة الثانية أمام الطفل بعد تعلم الكتابة هى تعلم القراءة، لا بترديد نطق الكلمة التى سمعها ثانية فى أثناء الكتابة؛ بل باستخراج فكرة كانت غير معروفة لديه من تلك الرموز، وهى الكلمات التى كتبت أو طبعت وعرف الطفل كتابتها ورسمها من قبل.



والطفل فى مدرسة (منتسورى) يتعلم القراءة بسرعة؛ لسهولة اللغة الإيطالية، وسهولة تهجيتها؛ لكتابتها على حسب الصوت والنطق. وتكتب الكلمات الكثيرة التى عرفها الأطفال على بطاقات، وتُلعَب ألعاب مختلفة للتحقق من معرفتها، والتثبت منها. ومن الحروف ينتقل الأطفال إلى الكلمات، ومن الكلمات ينتقلون إلى الجمل والعبارات. ويكتب المرشد أو المرشدة على السبورة الأسئلة أو الإرشادات والأوامر التى يحتاج إليها فى اللعب.

فإذا كتبت المرشدة كلمة أمام الأطفال سألتهم عن أسماء الحروف التى تتكون منها، وطالبتهم بقراءتها فيقرءونها، وقد يبطئون فى القراءة، ثم يسيرون بالتدريج؛ حتى يستطيعوا نطق الكلمات بسرعة مع فهم معناها. وحينما يستطيع الأطفال قراءة ما يكتب أمامهم من الكلمات توضع فى جمل، ثم يمرنون على قراءتها؛ حتى يتمكنوا من القراءة بسهولة.

(٣) تعلم الحساب:

وكما يتعلم الأطفال الكتابة والقراءة يتعلمون الحساب باستخدام لعب يسهل فيها العد والإحصاء كاللعب التى بها أسلاك صغيرة حديدية، وفى داخلها كرات صغيرة ملونة كالحصى، وهى كلعبة الحوالِس[1] عند العرب. وطريقتها فى تعليم الحساب مرتبة ترتيبا علميا يستميل الطفل إلى الانتفاع بمقدرته الفطرية، وإلى تركه حرا فى أن يستعمل ما يشاء من اللعب التثقيفية التى يميل إليها، فالطفل يتعلم تحت تأثير هذه اللعب لا تحت سيطرة المدرس.

فهو يُعطَى عددا من النقود أو الخرز أو الفول ليتعلم العد، ثم ينتقل بعد ذلك إلى لعبة قضبان الخشب الملونة بالأحمر والأزرق ـ وقد وصفناها من قبلُ فى اللعب التعليمية ـ وبها يتعلم العد من واحد إلى عشرة. وبعد أن يعرف تلك الأعداد تطالبه المرشدة بإعطائها القطعة التى تمثل واحدا، أو القطعة التى تمثل اثنين، أو التى تمثل خمسة، أو ثلاثة، أو سبعة، أو عشرة، أو أربعة، أو تسعة، ثم ترتيبها

---

(١) فى المخصص، الحوالس: لعبة للصبيان بالحصى.

من الصغيرة إلى الكبيرة، ومن الكبيرة إلى الصغيرة، فيرتبها من واحد إلى عشرة، أو من عشرة إلى واحد. ثم ينتقل الطفل إلى لعبة أخرى كتبت فيها الأعداد من واحد إلى عشرة على ورق مقوى فتعطيه المرشدة الرقم (١) وتنطق به أمامه، فيكرر النطق، ويمر إصبعه عليه، ثم تعطيه الرقم (٢) وتنطق به، فيحاكيها فى النطق، ويمر إصبعه عليه، وهكذا؛ حتى يعرف قراءة الأعداد، ويميز بينها. فإذا سألته عن أى رقم أجابك، وإذا طلبت منه أن يعطيك عددا من هذه الأعداد أعطاك ما تطلب.

كتبت (منتسورى) كثيرا عن تعليم القراءة والكتابة والحساب، وهذا قليل مما ذكرت، فمن شاء التفصيل فليرجع إلى الفصلين: السادس عشر والثامن عشر من كتابها: «طريقة[(١)] منتسورى».

بين (ديوى ومنتسورى)

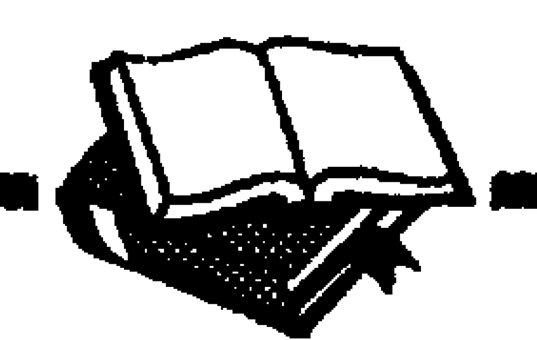
إذا وازنا بين آراء (منتسورى) وآراء ذلك الكاتب والمفكر الفيلسوف (جون ديوى) وجدنا أنهما يشتركان فى كثير من الآراء، فكلاهما نادى بنشر المدارس التجريبية، وكلاهما نادى وطالب بالحرية، والنشاط الذاتى، والتربية الاستقلالية للطفل، والانتفاع بالحياة العملية، والتربية للحياة. وكلاهما عارض كل المعارضة العادات التى تعترض حرية الطفل، ولكنهما يفترقان فى أشياء:

(١) إن (منتسورى) فى المرحلة الأولى من التربية تستعين بأجهزة تعليمية خاصة تؤدى إلى العمل بطريقة آلية. وتعد تلك الأجهزة وسيلة للتعلم، وتعتمد عليها كل الإعتماد. أما (ديوى) فلا يعتمد على أجهزة أو لعب خاصة فى التعليم، ولكنه يتيح للمتعلم الفرصة فى التفكير بنفسه فى حل المشكلات التى تعترضه.

(٢) حصرت (منتسورى) طريقتها فى التربية الحسية المنظمة الشكلية، ولكن (ديوى) لم يقتصر على تربية الحواس؛ بل فكر فى غيرها من أنواع التربية.

---

(١) The Montessori Method.



(٣) بذلت (منتسورى) مجهودها فى تعليم القراءة والكتابة بالطريقة الصوتية، وهى تلائم اللغة الإيطالية، متبعة فى ذلك آراء (بستالوتزى) فى الانتقال من تعليم الحروف وأصواتها إلى الكلمات والجمل فى تعليم القراءة والكتابة. وهى تقود الطفل من المحسات إلى المعقولات، أما (ديوى) فمع اعترافه بأن من واجب المدرسة أن تعلم القراءة والكتابة والحساب يرى تعلم هذه المواد فى السنوات الثالثة والرابعة والخامسة من العمر كما تفعل (منتسورى)؛ بل يوجب ألا تعلم قبل السادسة، ولا تعلم بالطريقة الصوتية، ويرى البدء بالكلمة أو الفكرة ثم الانتقال منها إلى الحروف: بأن تكون الكلمة أو الفكرة هى الوحدة فى التعلم.

(٤) إن المطلع على طريقة (ديوى[١]) فى التفكير، وآرائه فى التشويق والتربية للحياة - يجد أنه لم يسبق بتلك الآراء. أما (منتسورى) فلم تأت بجديد فى الحرية، أو تربية الحواس، أو التربية الاستقلالية؛ فقد سبقها غيرها فى تلك المبادئ. ولا فضل لها إلا فى تنظيمها، وتنفيذها بطريقة عملية، والمناداة بالفكرة العلمية فى التربية.

نقد لطريقة (منتسورى)

لمنتسورى كثير من الكتب فى التربية ترجمت إلى بعض لغات العالم الحية، وانتشرت طريقتها فى أوربا وأمريكا، كما انتشرت آراؤها فى تربية الطفل، ومنحه الحرية، وتعويده التربية الاستقلالية، وفيما يجب على المدرس الجديد. ولكن ذلك لا يمنع أن نذكر ما يعن لنا من عيوب تلك الطريقة وهى:

(١) إن اللعب والألعاب التى نراها فى مدارس (منتسورى) برومة أقل من اللعب والألعاب التى فى رياض الأطفال فى المدارس الإنكليزية والولايات المتحدة بأمريكا.

(٢) يعتمد فى الرسم والتصوير على التلميذ فى الظاهر، وعلى المرشدة أو المدرِّسة فى الواقع.

---

(١) ارجع إلى الجزء الثالث من كتاب علم النفس ص ١١٨ للأستاذين: (حامد عبد القادر، ومحمد عطية الإبراشى).

(٣) لم تجد القصص العناية اللائقة بها فى طريقة (منتسورى)، ولم تنتفع بقوة الخيال فى الناحيتين: العملية والجمالية إلا قليلا. ولا نبالغ إذا قلنا إنها أهملت الخيال كل الإهمال.

(٤) لم تعن بالتمثيل إلا قليلا، واكتفت بأن يذكر الأطفال صباحا ما حدث لهم فى يومهم السابق، وهذا لا يكفى لتعويد الطفل التعبير عما فى نفسه من الأفكار بعبارة صحيحة. ويبدو منهجها فى الدراسة ناقصا فى النواحى القصصية والخيالية والتمثيلية. وليس إهمال التعبير بالأمر الهين؛ فالقدرة على التعبير والخطابة ضرورة من ضروريات الحياة اليوم.

(٥) لقد تحايلت بمهارة فى تحسين الخط، وتعليم القسمة، ومعرفة قواعد النحو؛ ولكنها لم تذكر الوقت الملائم لتعليم الخط أو القسمة أو القواعد.

(٦) حرمت أن تباع أجهزتها إلا إذا أخذت المجموعة كاملة، مع أن من الممكن صنع كثير منها فى البيت والاستغناء عن شرائه، ولم تكتف بهذا؛ بل قدرت ثمن الأجهزة بأربعين جنيها، فصعُب على الآباء اقتناؤها، ولم يتمكن من الانتفاع بها إلا المدارس الغنية. وفى هذا روح تجارية يربأ الفلاسفة والعلماء والمربون بأنفسهم عن النزول إليها.

(٧) تعتقد (منتسورى) فى نظرية القوى والملكات العقلية، مع أن العلماء أثبتوا بطلانها. وقد وضحنا ذلك فى الجزء الأول من كتابنا «فى علم النفس»، فطريقتها مبنية على شئ من الخطأ.

(٨) لا تعنى بالتفكير والتربية العقلية عنايتها بتربية الحواس.

(٩) كان لدراستها العلمية الطبية أثر فى طريقتها فى التربية أدى إلى إهمال الفنون والآداب، والتعليم الدينى، وفلاحة البساتين ـ بعض الإهمال.

(١٠) فى الوقت الذى تنادى فيه (منتسورى) بمنح الطفل الحرية التامة تقيده كل التقييد بلعبها وأجهزتها الخاصة، وطريقتها التى لا يستطيع أن يحيد عنها.



(١١) ليس للعب الخيالية إلا مكان صغير، أو لا مكان لها فى المدارس المنتسورية. وإن اللعب التعليمية لا تقدم إلا قليلاً من الوسائل للتعبير عما فى النفس بعبارة صحيحة.

(١٢) إن الانتفاع باللعب والرسم وعمل النماذج ناقص غير كامل،والمنهج محدود بغير مبرر.

(١٣) إن (منتسورى) تتطلب التربية الاستقلالية تلعب سهلة آلية.

(١٤) يرى كثير من المربين ألا تعلم القراءة والكتابة والحساب قبل السادسة، ولا ندرى لماذا تعلم (منتسورى) صغار الأطفال وعمرهم أربع سنوات ونصف سنة ـ الكتابة فى وقت لا يشعرون فيه بالحاجة إلى الكتابة؟ لماذا تعلمهم وعمرهم ست سنوات أو سبع سنوات ـ قواعد النحو العلمية بطريقة تفصيلية، وهم لا يحتاجون إليها فى الوقت الحاضر؟ لماذا نثقل عقولهم وهم بين السادسة والحادية عشرة بحقائق ونظريات هندسية دقيقة فوق مستواهم؟ إن هذا الطريق الذى تتبعه (منتسورى) لا يتفق ومناداتها بالحرية فى التعليم، وأغلب الظن أنها لم تذكر ما قاله (روسو) منذ وقت ليس بالقصير من أن الطفل ليس رجلا صغيرا؛ ولكنه إنسان صغير، له ميول خاصة، ورغبات خاصة يجب أن نفكر فيها.

(١٥) لقد صرحت (منتسورى) بأنها لا تقبل مساعدا لها إلا إذا كان على استعداد تام لقبول مبادئها وطريقتها كما هى، من غير نقد أو تغيير أو تبديل. وهى بهذا الشرط لم تشجع المعلمين والمعلمات الذين يتبعون آراءها على إصلاح ما يرونه من عيوب، أو تدارك ما يلاحظونه من خطأ فى الطريقة، فى أية ناحية من النواحى، أو إدخال ما يرونه من تحسينات فيها.

وقد أرادت (منتسورى) بهذا التقييد أن تحتفظ بطريقتها لنفسها، حاقدة على غيرها، خائفة من الإصلاح والتعديل، فكان ذلك من سوء الحظ للتربية عموما، ولمنتسورى خصوصا. وإذا رضيت المرضات بهذا الشرط وساعدن (منتسورى) فلن ترضى به المثقفات من المدرسات، والمثقفون من المدرسين. ولا يخفى أن نجاح أية طريقة من طرق التعليم أو إخفاقها يتوقف على المعلمين والمعلمات.

وقد خالفت فى ذلك المربية (هِيلِين بارْ كِهْرسْت) صاحبة طريقة دلْتون؛ فهى لم تتقيد بطريقتها حرفيا، ولم تطالب بتنفيذها حرفيا، وشجعت على التغيير والتبديل فيها؛ بحيث تلائم المدرسة وبيئتها وأحوالها، مع المحافظة على روح الطريقة ومبادئها، وفى كل ذلك الحكمة.

ولا نريد بهذا النقد أن نقلل شأن (منتسورى) وأثرها فى التربية والتعليم، ومجهودها فى سبيل تحسين حال الأطفال الفقراء بروما؛ فقد كتبت لنفسها اسما خالدا بين فلاسفة التربية، وسيذكر هذا الاسم مع (روسو، وبستالوتزى، وفروبل، وهربارت، وسبنسر، وديوى، ونن، وجون آدمز، وباركهرست).

وإذا اعترفنا بأثرها ومركزها فى التربية والتعليم فليس الغرض من ذلك الاعتراف أن نقبل كل آرائها أو بعضها؛ بل الغرض أن نقبل منها ما يتفق والعقل والمنطق والتجربة والبيئة.

وقد نجحت (منتسورى) فى نشر الآراء الآتية: ـ

(١) تجنب الضغط والشدة فى التعليم.

(٢) إظهار لُعب تثقيفية خاصة يستلذها الطفل، وتُثير انتباهه.

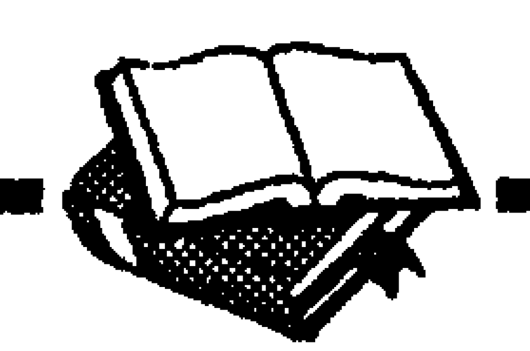
(٣) إعطاء الطفل الحرية؛ ليعمل ويفكر على حسب قوته ومواهبه، وما يحتاج إليه.

(٤) إرشاده إلى خطئه، ومراقبته فى عمله، لا بالأوامر والمواعظ؛ بل باللعب والتشويق والترغيب.

(٥) تربية شخصية الطفل، وتعويده الاعتماد على نفسه، وعدم الاتكال على غيره، وهذه هى التربية الاستقلالية.

(٦) تربية الحواس بطريقة مشوقة.

(٧) تشجيع التعليم الفردى، والقضاء على التعليم الجمعى؛ لأنه يعترض النمو العقلى للأطفال.



(٨) المناداة بالتربية العلمية، والانتفاع عمليا بالحرية. وهذا أعظم أثر لها.

(٩) الانتفاع بآراء من سبقها من كبار المربين، وتنفيذها بطريقة علمية.

وبهذه الطريقة وهذا الأثر الجليل ستحيا (منتسورى) فى عالم التربية إلى الأبد. والآن وقد عرفنا طريقة (منتسورى) نظريا وعمليا، وظهرت لنا حسناتها وعيوبها - نسأل قبل أن نختم موضوعنا: إلى أية طريقة من طرق التربية تنسب تلك الطريقة؟ وما العلاقة بين (منتسورى) وفلاسفة التربية السابقين؟

وإجابة عن هذين السؤالين نقول: إن (روسو، وبستالوتزى، وفروبل وسيجان) هم الذين كونوا الأساس الذى بنت عليه (منتسورى) طريقتها، ولكنها تأثرت ببستالوتزى أكثر من تأثرها بغيره من فلاسفة التربية. وبدراسة تلك الطريقة وأسسها ومبادئها التى بنيت عليها نجد أنها قد انتفعت بكثير من آراء أولئك الفلاسفة من المربين، نظريا وعمليا.

ومن تلك الآراء:

(١) طبيعة الطفل حسنة فى جوهرها، قابلة للتأثر بالبيئة.

(٢) التربية تساعد فى ظهور المواهب الفطرية للطفل، وإخراجها من حيز القوة إلى حيز الفعل.

(٣) الحرية شرط ضرورى لنمو الطفل جسميا وعقليا، وظهوره بمظهره الطبعى. وإذا عوِّد الحرية المنظمة التى لا تكون سبيلا إلى الإضرار بغيره - ابتعد عن الفوضى، ووثق بنفسه، واعتمد عليها، واعتاد الاستقلال فى العمل.

(٤) مراعاة الميول الطبيعية للطفل تمهد له سبل النجاح فى العمل.

(٥) القول بتدريب الحواس وتربيتها والوصول بها إلى تربية العقل.

(٦) سير كل طفل على حسب طاقته ومقدرته.

(٧) التلميذ يحافظ على النظام بدافع من نفسه: لا يخاف عقابا، ولا ينتظر ثوابا، وهو حر فى حركته وحديثه، وعمله وراحته، ونشاطه ولعبه، وتفكيره، مادام لا يتعدى على حرية غيره.

(٨) المدرس مرشد يشرف، ويرشد، ويشجع.

وقد نادى أولئك الفلاسفة السابقون وغيرهم من المعاصرين بتلك الآراء السابقة مرارا؛ ولكن (منتسورى) قامت بتنفيذها عمليا، واعترفت بفضل هؤلاء المربين، كما اعترفت بأنها مدينة لسيجان فى آرائه التى أظهرها سنة ١٨٤٦م. فلا مبالغة إذا قلنا إنها فى طريقتها تنسب إلى منتصف القرن التاسع عشر. فهى مدينة لهؤلاء جميعا، ولها كل الفضل فى تنفيذ ما عرفته من الأفكار والنظريات بطريقة عملية، وكان لتربيتها العلمية أثر فى طريقتها التعليمية.

وفى الختام نقول: قد أحسنت (منتسورى) فى قولها: «لا يجوز لإنسان أن يقول عن شخص إنه مطيع للنظام إذا ادعى كذبا أنه ساكن لا يتحرك كالأشل، أو ساكت لا يتكلم كالميت، فمثل هذا الشخص كائن فى حكم العدم، لا مطيع للنظام». وذات يوم قال لها أحد الزائرين: إن الأطفال يفعلون كل ما يشاءون. فأجابته: كلا؛ إنهم يريدون كل ما يفعلون.



طريقة دكرولى



طريقة دكرولى[1]

بقلم الأستاذ الكبير عبد الحميد حسن

أستاذ الأدب العربى بدار العلوم

تستخدم هذه الطريقة فى التربية والتعليم فى رياض الأطفال والمدارس الابتدائية وما بعدها إلى سن الثامنة عشرة. وقد اتبعتها مدارس (بروكسل فى بلجيكا) فى السنوات الأربع الأولى من مدارسها.

وصاحب هذه الطريقة بلجيكى، وهو الدكتور (أو فيد دكْروِلِى) ولد فى (رينيه) فى ٢٣ من يوليه سنة ١٨٧١م. وقد أحرز شهادة الطب من جامعة (غانت).

ثم ذهب إلى (برلين)، ثم إلى (باريس)؛ ليدرس على كبار العلماء، وعاد بعد ذلك إلى (بروكسل)فعين مساعدا فى المستشفى.

وفى سنة ١٩٠١ أنشأ مدرسته لذوى العاهات والضعاف من الأطفال، واتبع فيها الطرق المؤسسة على أصول التربية وعلم النفس.

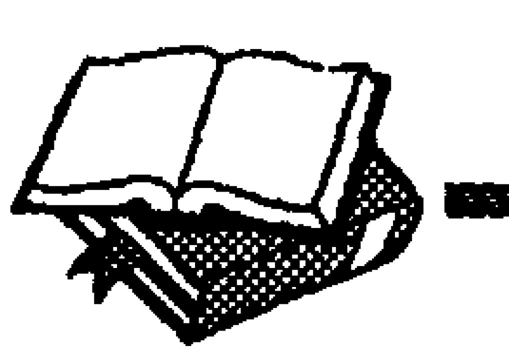
وفى سنة ١٩٠٧ أنشأ مدرسة للأطفال العاديين فى (بروكسل)، وهى المدرسة التى نمت فيها مبادئه، ونضجت طريقته. وقد سار فيها على الأصول التى هدته إليه تجاربه. وكان شعاره الأول هو: «التعليم بممارسة الحياة نفسها».

وفى سنة ١٩١٢ ألقى تحت رعاية الحكومة البلجيكية سلسلة محاضرات على المعلمين؛ لإرشادهم إلى الطرق الخاصة بتربية الشواذ من الأطفال، وبعد ذلك عين مديرا للقسم الخاص بعلم النفس الإرشادى للمهنة.

وفى سنة ١٩١٣ عين أستاذا بقسم المعلمين فى (بروكسل). وفى السنة التالية قام مع بعض علماء التربية وغيرهم بمشروع العناية بأيتام الحرب، وكان هو الرئيس لهذه الجمعية.

---

(١) ارجع إلى العدد الثانى من السنة الأولى سنة ١٩٣٤م.من صحيفة دار العلوم، ص (٦٩ – ٨٨).



وفى سنة ١٩٢٠ عين فى جامعة (بروكسل) رئيسا لقسم علم النفس الخاص بالطفل. وفى السنة التالية عين رئيسا لقسم تدبير الصحة المدرسى فى الجامعة. وكان فى خلال ذلك يكتب بعض المقالات فى التربية وغيرها.

يتضح من هذا أن أول اتصال (الدكتور دِكْرَولِى) بالتربية وشئونها كان عن طريق معالجة الأطفال الشواذ، وضعاف العقول، وهو فى هذا يشبه (مدام منتسورى). وقد مهد له هذا طريق البحث فى تعليم الأطفال، وتنشئتهم من الجهات الجسمية والعقلية والخلقية والمهنية.

ثم اتجهت نظرياته اتجاها خاصا، واتخذت شكلا يرمى إلى ترك الطفل «يستعد للحياة بالحياة نفسها» مع تنظيم البيئة، وما فيها من بواعث للنمو الصالح.

وقد أكسبته تجاربه خبرة بالنظام المدرسى، والتعليم المشترك، والتربية الاستقلالية، والتعليم الذاتى، والمناهج، وطرق التدريس، والنشاط الفردى والجمعى للأطفال، وتنمية الدوافع النفسية، وتوجيهها للعمل والإنتاج، إلى غير ذلك من الآراء ذات الشأن فى التربية الحديثة.

وقد شجعه كل هذا على أن ينشئ مدرسته للأطفال العاديين حينما اقترح عليه ذلك بعض مواطنيه.

وكان لبعض المعلمات الفضل فى تنشيط طريقة (دِكْرَولِى) وتنفيذها فى مدارس كثيرة. وأنشئت جمعية لأنصار هذه الطريقة، كان غرضها نشر الطرق الحديثة فى التربية، والعمل على تطبيقها.

أنشئت بعد ذلك مدرسة أخرى على هذا النمط؛ غير أن الحرب العظمى قللت عدد تلاميذها بسبب هجرة الأهالى من (بلجيكا) التى كانت ميدانا عنيفا للحرب، ولذا أغلقت هذه المدرسة. وكادت المدرسة الأولى تتدهور أمام هذه الظروف؛ ولكنها ثبتت وتخطت العقبات بسلام.



وفى سنة ١٩١٧ كونت جمعية من أولياء أمور الأطفال برياسة (الدكتور دكرولى) كانت تجتمع كل شهر؛ للبحث فى المدرسة وشئونها، وحال تلاميذها. وظلت المدرسة إلى سنة ١٩٢٠ وهى معتمدة على مواردها الخاصة الداخلية، ثم إن الحكومة البلجيكية أمدتها بإعانة مالية.

وقد نشطت هذه الطريقة، وعمت فى بعض المدارس فى (بلجيكا)، وأخذت تشق طريقها، وتثبت دعائمها بين الطرق الحديثة للتربية والتعليم، فصادفت النجاح.

سارت هذه الطريقة كما سار غيرها من الطرق الحديثة بخطوات ثابتة، يملأ أصحابها وأتباعهم اليقين. وهم مسلحون بالقواعد وبالتجارب، وغايتهم أن يضعوا حدا للنظم القديمة والتقاليد العتيقة، التى لا تزال بقاياها كالأغلال، تقيد التعليم، وتقف به، وتجعله بمعزل عن الحياة الصحيحة.

وبعد، فما اعتراضنا وما مخاوفنا من طرق حديثة أيدتها التجارب العملية، والنظريات العلمية التى يؤمن بها جميع المربين والباحثين فى شئون التعليم الآن؟ لعل السبب هو أن ترك القديم عسير. ولكن إن ساغ لنا نجمد أمام التجديد، وأن نتمسك بالقديم فى بعض شئون حياتنا، فلا يسوغ لنا ذلك فى تكوين العقول، وتنشئه بنى الإنسان، وإعداد الأجيال الحاضرة والقادمة للحياة الصحيحة. وسنشرح فيما يلى أصول طريقة (دكرولى) ومظاهرها العملية:

أصول طريقة (دكرولى)

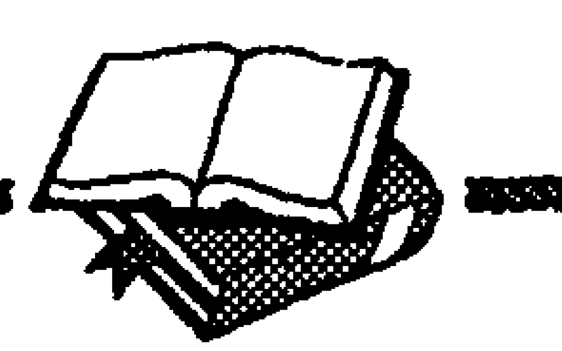
نجمل هذه الأصول فيما يأتى:

١ ـ المدرسة حياة. ٢ ـ النشاط الذاتى للأطفال.

٣ ـ طرق الوصول إلى الحقائق. ٤ ـ المناهج.

٥ ـ مراكز الميول. ٦ ـ الأساليب الثلاثة للنشاط الذاتى.

٧ ـ النظام المدرسى والحياة الاجتماعية.



المدرسة حياة

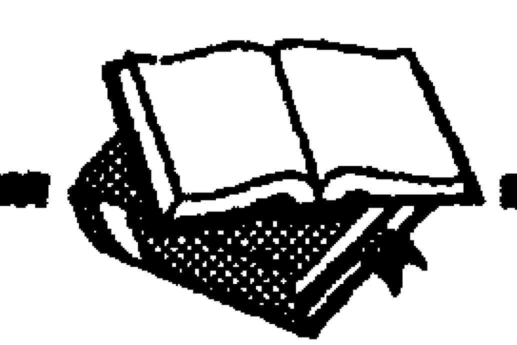
وهذا الأصل هو من الفروق الواضحة بين المدارس قديما وحديثا؛ فلقد كانت المدارس فيما مضى بغيضة إلى قلوب الأطفال؛ لبعدها عن حياتهم، وإهمالها نشاطهم الذاتى وما يثير شوقهم، ولأنها كانت أشبه بسجون تحصر فيها العقول، وتقيد الجسوم. وكان هم القائمين بالتعليم هو حشو الأذهان بالحقائق، التى يفرضون على الأطفال التهامها، والإحاطة بألفاظها، وكد الذهن فى استظهار كثير منها.

ولكن المربين الحديثين نظروا إلى المدارس نظرة تقربها إلى الحياة، وتجعل الغرض منها هو الإعداد للحياة، أو هو الحياة نفسها. ولهذا جعلوا المدارس موافقة لميول الأطفال، مغذية لنشاطهم وغرائزهم، وبذلك يشعر الطفل بأنه ليس فى مدرسة؛ بل فى حياة عاملة نشيطة، موافقة لميوله.

فالمدرسة الحديثة إذن ليست سجنا؛ بل هى الحياة التى يحبها كالإنسان. ولا شك أن الحياة هى التى تعلم الحياة، وتعد للحياة.

ويظهر أن التربية فى بعض عصورها الأولى قبل إنشاء المدارس كانت أقرب إلى النظام الطبيعى النافع؛ فإن الولد كان يتعلم بممارسة الحياة، ومباشرة شئونها العملية مع أبيه. والبنت كانت تتعلم بمشاركة أمها فى أعمال المنزل.

وهذا النوع من التعليم إن هو إلا صورة مما سيعمل الناشئ فى المستقبل، وبعبارة أخرى: كانت المدرسة هى الحياة نفسها. وهذه هى الفكرة الحديثة التى يسعى المربون لتحقيقها فى المدارس الحالية. على ما هنالك من تفاوت بين القديم والحديث. وحين تحولت الأفكار عن هذا النظام إلى نظام المدارس، أو إرسال الأطفال إلى معاهد خاصة تتولى تنشئتهم، تبدلت الحال، وتنوسى الغرض الأساسى من التعليم، وبعدت المسافة بين المدرسة والحياة، وانفرجت مسافة الخلف بتقادم الزمن حتى أصبحت الصلة بعيدة بين المدرسة وما أنشئت له، وهو الإعداد للحياة، أو هو الحياة نفسها. وزادت الهوة حتى أصبح التعليم سطحيا لا يعدو الألفاظ وقراءتها واستظهارها.



وقد فطن بعض المربين فى القرن الثامن عشر ومابعده إلى أن التعليم اللفظى قليل الجدوى فى الحياة الصحيحة العاملة، فقاوموا هذا وبالغوا فى المقاومة حتى رأى بعضهم مثل (روسو) و (بستالوتزى) عدم استخدام الكتب فى المراحل الأولى للتعليم. ولعل وجهة نظرهم كانت محاربة هذا الاتجاه الضار بالتعليم، وهو التعليم اللفظى الذى قضى على التعليم العملى الحيوى الذى ينبغى أن تحققه المدارس.

ولقد عنى المربون الحديثون ومنهم (دكرولى) بجعل المدرسة صورة من الحياة تتوافر فيها مظاهر الحياة النامية للإنسان والحيوان والنبات، ومشاهد الطبيعة التى يتصل بها الأطفال اتصالا يكسبهم التجارب النافعة.

ومما يساعد على تحقيق هذا أن تكون المدرسة فى بيئة طبيعية مزودة بحدائق لأنواع النبات، وحظائر للدواجن، ومظاهر من الحياة المحيطة بالأطفال. وبذلك يتحقق الغرض المنشود من المدارس، ويمكن جعل حياة الأطفال حياة عملية تجريبية تكون صورة من الحياة العاملة المحيطة بهم. وفى هذا خير وسيلة للإعداد للحياة.

النشاط الذاتى

يظن بعضهم أن مهمة المعلم هى أن يلقى الألفاظ على الأسماع، أو أن يعمل بنفسه أمام الأنظار كالممثل، ولا يكون للمتعلمين عمل سوى أن تقرع الألفاظ أسماعهم، وتمر المناظر أمام أعينهم دون أن يشتركوا اشتراكا عمليا، أو أن يستخدموا نشاطهم النامى فى الوصول إلى الحقائق، أو معالجتها بأنفسهم.

وهذا أسلوب من التعليم قديم، وهو الذى حاربه (روسو) حينما تعرض للتربية السلبية والتربية الإيجابية؛ فقد نادى بأن تكون التربية سلبية من جانب المعلم؛ بمعنى أن يكون المعلم مرشدا، وأن يترك للطفل المجال واسعا للعمل والنشاط، فالمعلم موقفه سلبى، والتلميذ موقفه إيجابى عملى. أما الأسلوب الإيجابى فهو الذى استنكره (روسو)، ويكون المعلم فيه هو القائم بكل شئ؛ فهو الذى يلقى الحقائق وهو الذى يعمل بنفسه، فهو إيجابى يعمل كل شئ، والتلميذ سلبى لا يعمل شيئا، وهو فى هذه الحالة كلوح التصوير الذى يتقبل الألوان والأصباغ التى تفرزها ريشة المصور.

وهذا الأسلوب هو الذى تحاربه التربية الحديثة، وتحاول أن تجعل مكانه أسلوبا يستخدم نشاط الطفل، ويمرنه فى مجال فسيح؛ فإن عمل الطفل بنفسه هو الذى يكوِّنه التكوين الصحيح.

فينبغى أن يكون النشاط الذاتى للطفل محررا للتعليم، وأن يكون الطفل نفسه مركز هذا النشاط: وذلك بأن يجعله يلاحظ بنفسه، ويعبر بنفسه، ويربط الحقائق الحاضرة بالماضية بنفسه، ويبحث فى أجهزته الجسمية والعقلية، وفى مطالبه وحاجاته؛ لكى يعرف نفسه، وما لبنى جنسه عليه من فضل، وما للبيئة من مأثر. وبهذا يستطيع فى المستقبل أن يكافح، ويتصل بالحياة الصحيحة، وينتفع بما يحيط به، ويكون التعليم قد أوصله إلى فهم نفسه، وفهم بيئته، وأعده للاتصال بها اتصالا عمليا مباشرا. وهذا من أهم أسرار النجاح فى الحياة العملية التى ننشدها، ومن أعظم الغايات التى يجب أن تنشدها المدرسة،وتسعى لتحقيقها.

ولا ننسى أن دراسة الطفل لمطالبه تستلزم دراسة البيئة المحيطة به، وتصل به أيضا إلى أن يعرف الوسائل التى يحقق بها هذه المطالب. فدراسة الفرد لمطالبه تعرفه الحياة العملية الصحيحة.

وتحقيق هذه المطالب يراعى فيه أن يسير فى ضوء ما يأتى:

١ ـ الفوائد التى يسعى بنو الإنسان لاجتنائها، والوسائل التى تحققها.

٢ ـ العقبات والصعاب التى تعترض ذلك، ووسائل التغلب عليها.

٣ ـ ما يجب على الفرد عمله بناء على ما تقدم، وما هو ضرورى لمصلحته ومصلحة غيره.

ومن هذا نرى أن الانتفاع بالنشاط الذاتى للطفل، وتوجيهه فى طريقه الصحيح يصل به إلى أن يسعى سعيا عمليا لتحقيق مطالبه، وللنظر فى شئون الحياة نظرا منتجا.



طرق التحصيل والوصول إلى الحقائق

علمنا أن النشاط الذاتى للطفل هو دعامة من الدعائم القوية التى نرتكز عليها فى تعليمه وتربيته، وإفادته وإرشاده إلى الحياة العاملة.

وتوجيه النشاط للوصول إلى الحقائق يسير فى طريقتين أصليتين تتفرع ثانيتهما إلى فروع ثلاثة:

(أ) الطريقة المباشرة: وهى استخدام التجارب الشخصية استخداما مباشرا، واستعمال الحواس والملاحظة للوصول إلى المعلومات.

(ب) الطريقة غير المباشرة: وهى ترجع إلى ما يأتى: -

١ - استعادة التجارب السابقة التى حصل عليها الإنسان من قبل، وتذكر المعلومات الماضية لمعالجتها والبحث فيها بحثا يصل إلى نتائج.

٢ - البحث فى المصادر الخاصة بالحقائق الحاضرة والحوادث الجارية مما دونه غيرنا، أو سطره التاريخ الحاضر، ولا يصل إليه الإنسان بطريقة مباشرة.

٣ - البحث فى المصادر الخاصة بالحوادث والحقائق الماضية.

فهذه الأنواع الثلاثة هى مصادر غير مباشرة للوصول إلى الحقائق والمعلومات. والإنسان فيها يعتمد على الاستذكار، أو على النظر فيما أعده غيره أو أثبته.

والطريقتان المباشرة وغير المباشرة ترجعان إلى أصلين وهما:

١ - الملاحظة وهى الطريقة التجريبية المباشرة للوصول إلى الحقائق.

٢ - الربط ويندرج تحته تحصيل الحقائق بطرق غير مباشرة كما أشير إلى ذلك.

٣ - ويتصل بهذين أصل ثالث وهو التعبير بشعبتيه: اللفظية والحسية.
وتكون المراحل فى الوصول إلى الحقائق هى:

أ- الإدراك الحسى.

ب - التفكير والربط والموازنة.

ج - التعبير أو بعبارة أخرى:

١- التجارب الحسية المنبعثة عن الشوق.

٢ - تكميل هذه التجارب بالربط والموازنة.

٣ - إيضاح ما يصل إليه الإنسان.

وعلى هذا قسم (الدكتور دكرولى) أعمال المدرسة، ووجوه النشاط الذاتى التى ينبغى إثارتها وتغذيتها إلى:

١ - الملاحظة.

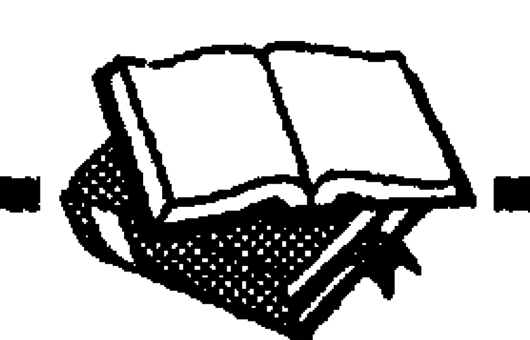
٢ - الربط الزمانى والمكانى.

٣ - التعبير الحسى؛ كالرسم،وعمل النماذج من الصلصال، وطى الورق، وغير ذلك من أنواع الأعمال اليدوية .

٤- التعبير اللغوى، كالقراءة والكتابة، والإنشاء وما يتصل بفروع اللغة.

وقد تلمح فى هذه الأقسام أنها تشبه إلى حد ما الطريقة الاستقرائية التى تبدأ بالبحث، ثم تتبع بالربط وبالتطبيق، والانتفاع بالقواعد وبالقضايا العامة انتفاعا عمليا. وهى فى جوهرها ترمى إلى جعل وسائل البحث مرتكزة على العمل الشخصى، وعلى التجارب العملية.

وقد تكون الفرص لتحقيق الأشياء الأربعة السابقة ميسورة إلى حد ما فى المدارس بنظامها السائد الآن، ففى مناهجها من المواد ما لو حقق الغرض الصحيح منه لكان منبعا للتربية المتمشية مع المبادئ الحديثة؛ فدروس الأشياء ومشاهد الطبيعة إذا أحكم اختيار منهجها قد تكون وسيلة لإمداد الطفل بالتجارب المباشرة



المقرونة بالملاحظة. ودروس التاريخ والجغرفيا تحقق الربط الزماني والمكاني. ودروس الأشغال اليدوية تكفل التعبير الحسي. ودروس اللغة بفروعها فيها مجال للتعبير اللفظي .

يقول إن الفرص لتحقيق هذه الأشياء قد تكون ميسورة في مدارسنا الحاضرة، غير أن الفرق الأساسي بين هذه المدارس وبين ما يسعى (دكرولى) لتحقيقه في مدارسه هو أن العناية بهذه الأشياء الأربعة ليست متعادلة في مدارسنا، ووجهة النظر إلى قيمة كل منها تختلف عن وجهة نظر (دكرولى) إليها، وليست هناك مراعاة لما بينها وبين النظام الفكري للطفل من صلة؛ فمجرد وجود المواد الدراسية التي تتصل بالملاحظة لا يفيد، إن الملاحظة وجعل الدراسة مبنية على التجارب الشخصية المباشرة قد نالت حظا.

فالسر إذن ليس في المواد والمباحث والموضوعات، واشتمال المنهج عليها؛ بل في وجهة النظر إليها، وفي الغايات المنشودة منها، والأغراض التي تحقق من خلال معالجتها. هذا هو الذي يمتاز به نظام (دكرولى) في مدارسه. وهو الذي تمتاز به التربية الحديثة. فقد تختار مدارسنا الحالية طائفه من الموضوعات في الأشياء ومشاهد الطبيعة لا تكون على الأساس الذي يراه (دكرولى) في اختيار المناهج، وقد تختار هذه الموضوعات على الأساس الصحيح؛ ولكن معالجتها وطريقة العناية بها لا تحقق الغرض المنشود، فالسر إذن ليس في الشكليات؛ بل في الغايات، ووسائل تحقيقها، والروح التي يسير بها العمل المدرسي.

ويجدر بنا هنا أن نشير إلى أن (الدكتور دكرولى) يدخل الحساب تحت الملاحظة وموضوعاتها، وهو لا ينظر إلى القراءة والتهجي كأنها فروع قائمة بذاتها تعالج معالجة خاصة في السنوات الأولى من المدارس؛ وإنما يعتبرها جزءا من التجارب التي نمد بها الطفل في خلال دراسة المراكز المختلفة للميول التي يدور المنهج حولها، كما سيتضح ذلك فيما بعد.

المناهج

المدرسة حياة، والطفل محور هذه الحياة، ومحور حياة الطفل نشاطه الذاتى وميوله وشوقه. فلتكن المناهج نابعة من الحياة، مرتكزة حول الطفل، مغذية لمطالبه وشوقه ونشاطه، ولهذا ينبغى أن يتوافر فيها ما يأتى:

١ ـ أن تكون ممثلة للبيئة الطبيعية والاجتماعية، ذات صلة بالكائنات الحية عامة، وبالإنسان خاصة، مشتملة على مظاهر الحياة الاجتماعية التى يدركها الطفل.

٢ ـ أن تكون متمشية مع حياة الطفل، موافقة لميوله مغذية لنشاطه الذاتى، منمية لملاحظته، محققة لمطالبه.

٣ ـ أن توضح ما بين الفرد والبيئة من تعاون واتصال وأثر كل منهما فى الآخر.

٤ – أن تبين مدى انتفاع الفرد بالبيئة المحيطة به.

٥ ـ أن تعرف الطفل الوسائل العملية التى تحقق مطالبه.

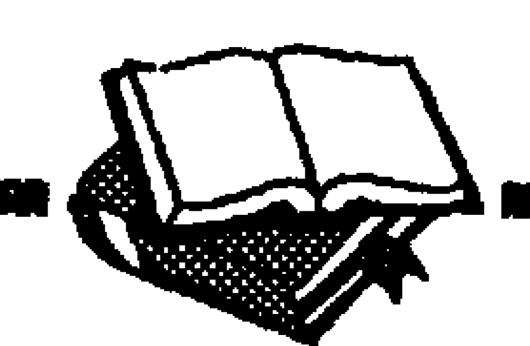
٦ ـ أن تكون متماسكة مكونة وحدة، مرتكزة حول محور هو مركز الميل، أو حول مراكز متعددة للميول كما ستراه موضحا.

هذه هى مجمل القواعد التى تتجلى فى آراء (دكرولى) ومدارسه، وهى تكفل اجتناب ما يوجهه كثيرون إلى المناهج الآن من العيوب التى منها:

١ـ ليس فى المناهج الحالية فى كثير من المدارس ربط بين وجوه النشاط المختلفة، وإن وجد شئ من هذا فهو ضئيل قليل الجدوى.

٢ ـ الموضوعات التى تدرس قليلة الصلة بشوق الأطفال وميولهم، ونشاطهم الذاتى، ومسراتهم المتدرجة.

٣ ـ تقسيم موضوعات الدراسة إلى شعب ومواد منفصلة يعالج كل منها معالجة مستقلة، وفى هذا بعد عن النظام الفكرى الذى يسير عليه الأطفال بفطرتهم.



٤ ـ أكثر موضوعات الدراسة أرقى مما يستطيع الأطفال هضمه أو فهمه أو حفظه.

٥ ـ الاهتمام الكثير بالمواد النظرية التى تعلم بالتلقين اللفظى والاستظهار، ولا تثير تفكيرا ولا تنمى مقدرة.

٦ ـ ضيق المجال أمام الأطفال للابتكار والنشاط الفردى.

هذه هى عيوب تحاول التربية الحديثة أن تقضى عليها، وقد رأيت فى المبادئ التى يراها (دكرولى) فى المناهج وغيرها ما يسير بالتعليم فى اتجاه يجعله بمنجاة منها. وسترى فيما يأتى أيضا ما يزيدك اقتناعا.

منهج الحقائق المرتبطة

ترتكز المناهج على محور أساسى هو الفرد، وتدور فى ميدان هو البيئة، وهذا يكفل بطبيعة الحال ارتباطها وتماسكها. وذلك هو ما استرشد به (دكرولى) فى تخير المناهج لكى يضمن ارتباطها.

فالمنهج إذن يشمل:

(١) دراسة الكائنات الحيةعامة، والإنسان خاصة.

(٢) دراسة البيئة الطبيعية والاجتماعية.

وقد يجول بالخاطر أن هذه مباحث وعرة المسلك، وأن دراستها قد تعترضها صعاب من أسرار معقدة فى البيئة والإنسان وأعماله؛ ولكنا نقول: إن الوصول إلى ذلك سيكون من طرق سهلة قريبة إلى حياة الطفل؛ وذلك بدراسة الفرد وأعماله وأعمال المجتمع.

فالفرد مثلا عليه واجبات لنفسه؛ فهو يحتاج إلى الغذاء، وإلى الوقاية من الحر والبرد، وإلى حماية نفسه من الأعداء، وإلى حفظ حياته. وعليه أيضا واجبات للمجتمع؛ بأن يخدم أسرته، وينفع المجتمع الذى يعيش فيه.

ولتقريب ذلك من فهم الطفل قسم (دكرولى) المطالب الأولية التى لها أثر فى المجتمع إلى:

١ ـ الحاجة إلى الغذاء والهواء والنظافة.

٢ ـ الحاجة إلى وقاية الفرد من تقلبات الطبيعة.

٣ ـ الحاجة إلى حماية النفس من المخاطر والأعداء من جميع الأنواع.

٤ ـ الحاجة إلى النشاط والعمل والرياضة، والنمو والراحة والضوء.

ودراسة كل هذا معناه دراسة ما فى البيئة. ويستتبع هذا أيضاً دراسة الأسرة والمدرسة، والمجتمع والكائنات الحية،والارتباط بين الفرد والبيئة.

ومن هذا نرى أن المنهج يسير سيرا طبيعيا متماسكا دائرا حول الطفل وبيئته، وموضوعات الدراسة عبارة عن بحث متصل.

ومما يزيد التماسك بين موضوعات المنهج، ويربطها ربطا تاما أن نراعى صلتها بمراكز الميول كما سترى بعد.

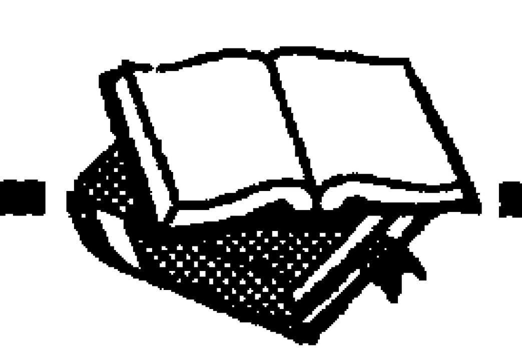
مراكز الميول

لتركيز مناهج الدراسة حول الميول طريقتان:

١ ـ أن نتخير عدة مراكز للميول كل مركز يمثله مبحث خاص، وتدور الدراسة حول هذه المراكز على التعاقب على حسب الفصول الزمنية وما يلائمها، ويستغرق كل مركز فترة من العام الدراسى.

٢ ـ أن نتخير مركزا واحدا يمثله موضوع واحد تدور المباحث حوله طول العام الدراسى.

وكانت الطريقة الأولى هى المتبعة فى جميع سنى الدراسة. وفى سنة ١٩٢١ بدأ (الدكتور دكرولى) بعد تجارب كثيرة يجعل المنهج ابتداء من السنة الثالثة دائرا حول مركز واحد للميول. وكان فى كل سنة يستخدم مطلبا من المطالب الأربعة الأساسية للفرد وهى:



١ ـ الغذاء.

٢ ـ الوقاية من عوارض الطبيعة وطوارئها، ويدخل تحت هذا المساكن والملابس.

٣ ـ حماية النفس من الأعداء والمخاطر.

٤ ـ العمل والحاجة إلى النشاط.

والموضوعات التى تختار على كلتا الطريقتين ينبغى أن يراعى فى معالجتها صلتها بالفرد ومطالبه، وبالبيئة المنزلية والمدرسية، والاجتماعية والطبيعية بما فيها من حيوان ونبات، ومعادن ومظاهر كونية.

أما طريقة السير فى تدريس هذه المباحث فإنها تسير تبعا للأساليب الثلاثة للنشاط الذاتى التى يستخدمها (الدكتور دكرولى) وهى: الملاحظة، والربط، والتعبير، وسنشرح هذا فيما يلى:

الملاحظة

يقول الأستاذ (دِيوى) فى كتابه «كيف نفكر»: «إن السبب فى أن دروس الملاحظة فى المدارس قليلة الجدوى هو أنها لاتوجه نحو غاية منشودة، وليس لها غرض أو مشكلة تكون الملاحظة وسيلة لحلها وتذليلها».

فمن الخطأ أن تعتبر الملاحظة غاية فى ذاتها؛ فإن العلماء الذين يبحثون وراء المعضلات وحلها لا يقصدون إلى الملاحظة فى ذاتها؛ وإنما يتخذون منها وسيلة للوصول إلى غايات علمية وعقلية.

ومراعاة هذا الأساس هو الذى يجعل الملاحظة مجدية مفيدة، وإهماله يجعلها عملا جافا خاليا من الفائدة، لا ينتج إلا مهارة صماء آلية.

وعلى هذا الأساس الذى يرسمه (ديوى) يجدر بنا فى دروس الملاحظة أن نجعلها مقرونة بوجهة أساسية؛ وهى أن يكون أمام التلميذ مشكلة أو معضلة يتخذ الملاحظة وسيلة لحلها وتذليلها.



وإلى جانب هذا ينبغى أن ترمى دروس الملاحظة إلى تحقيق ما يأتى:

١ ـ تعويد الطفل التفكير فيما حوله من مشاهد الطبيعة وظواهرها تفكيرا أساسه النظر فى المقدمات وفى الأسباب؛ للوصول إلى النتائج والغايات.

٢ ـ تفهيمه حقائق الحياة، وتقريبها إلى ذهنه بالوسائل الحسية الموافقة لمقدرته العقلية.

٣ ـ إلمامه بحياة الكائنات النامية من حيوان ونبات، وتفهيمه الحقائق المتصلة بشخصه.

٤ ـ تمرينه على أن يدون بنفسه ما يصل إليه من الحقائق فى كتابه الخاص، وسنشير إليه فيما بعد.

ولتمرين الملاحظة منبعان:

(الأول): الملاحظة التى تجئ عَرَضًا فى الأوقات المختلفة فى خلال الحياة المدرسية وأعمالها؛ وذلك بلفت نظر الطفل إلى المشاهدات والحقائق فى النواحى الآتية:ـ

١ ـ ملاحظة النباتات التى تستنبت فى المدرسة، والانتباه إليها كل صباح؛ لمعرفة نموها وتغيراتها من جميع النواحى.

٢ ـ ملاحظة الدواجن التى تقتنيها المدرسة؛ لمعرفة حياتها وعاداتها، ونموها وتفريخها، وغير ذلك.

٣ ـ ملاحظة الظواهر والتغيرات الطبيعية؛ كتغير أوضاع الشمس، واتجاه الظل، وتعاقب الفصول والأمطار والرياح والعواصف، ودرجات الحرارة والرطوبة، وغير ذلك.

٤ ـ ملاحظة ما يُحضره التلاميذ، وما يجمعونه فى رحلاتهم من المواد والأشياء، وتقسيم كل ذلك إلى فصائل وأنواع.



(الثانى): الملاحظة الخاصة المتصلة بالمناهج وبالدروس المرتبطة بمراكز الميول المختلفة التى تدور حولها الدراسة.

والطريقة التى تتبع فى معالجة هذه الدروس تسير فى المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: وهى المرحلة الإعدادية، ومحور السير فيها هوالأسئلة التى يحكم المعلم صوغها، ويجيد ترتيبها؛ لكى يصل بذلك إلى عقل الطفل، ويزن معلوماته. ويجدر بالمعلم هنا أن يفسح المجال للطفل، ويوسع له ميدان الحرية؛ لكى يعبر عما فى نفسه. وبذلك يتمكن المعلم من إصلاح ما عسى أن يوجد من خطأ فى معلومات الأطفال ويكمل ما يرى فيها من نقص، ويمهد السبيل لربط الحقائق الجديدة بما درس الطفل من قبل، أو بما هو معهود له من تجاربه الخاصة، ومشاهداته الشخصية.

المرحلة الثانية: وهى المرحلة الاستنباطية، ويعمل المعلم فيها على جعل الحقائق القديمةوالجديدة سلسلة مرتبطة متصلة الحلقات.

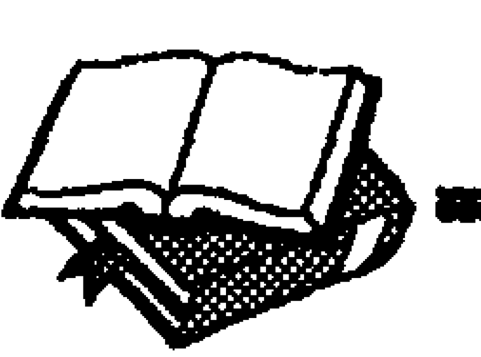
والخطوات التى تتبع هنا هى:

١ ـ أن نجعل الطفل يستخدم حواسه وتجاربه الشخصية للوصول إلى الحقائق.

٢ ـ ننتقل به إلى الموازنة، وتمييز وجوه الشبه والخلاف بين الحقائق.

٣ ـ ثم نعالج الحقائق معالجة منطقية تحليلية وتركيبية؛ حتى يصل الطفل إلى القواعد العامة.

هذه الخطوة الأخيرة هى الميدان الفسيح للتمرين على التفكير المنظم، والتعليل والحكم، وهى التى تمكن الطفل من هضم الحقائق، والانتفاع بها، والقدرة على استخدامها استخداما تطبيقيا. والعناية بها تزيد الفائدة التعليمية والعقلية.



ومما يجب أن تقترن به هذه المرحلة أن يعبر الطفل عما يصل إليه من النتائج والحقائق والقواعد بالرسم أو بالتلخيص الكتابى مع تدوين ذلك فى كتابه الخاص.

المرحلة الثالثة: وهى المرحلة التطبيقية: ويقوم الطفل بالتطبيق التصويرى أو الإنشائى بكتابة موضوعات مختلفة، وبتطبيق ما عرف على شؤون الحياة اليومية الخارجية والمدرسية.

وإن السير بالتلميذ فى المراحل السابقة لا يدع مجالا للشك فى أنه قد هضم المعلومات هضما تاما يجعله قادرا على استخدامها، والانتفاع بها انتفاعا عمليا صحيحا.

وعلى المعلم واجب فى هذا الصدد؛ وهو أن يرتب مادة الدرس ترتيباً متماسكا متسلسلاً؛ حتى تكون ملاحظة الطفل للحقائق والظواهر سائرة على نظام مرتب متماسك. والوسيلة لذلك هى:

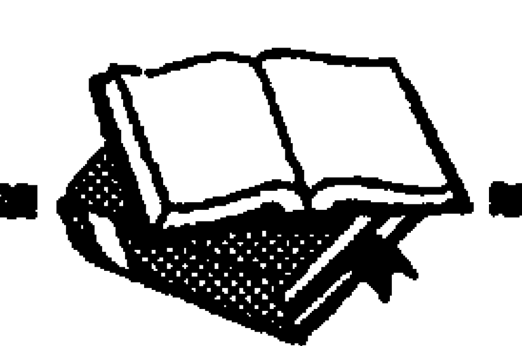
١ ـ أن يبدأ المعلم بتمهيد الطريق للتلاميذ؛ لكى يشاهدوا الحقائق، ويعالجوها معالجة يستخدمون فيها حواسهم.

٢ ـ ثم يوسع الميدان ليتسع تمرين الحواس.

٣ ـ ثم ينتقل إلى التجارب الكثيرة التى تجعل الحقائق أدق وأوضح.

الحساب والقياس

ليست الملاحظة التى أشرنا إليها هى مجرد الإدراك الحسى؛ فهى كما رأيت تتضمن كثيرا من الأعمال العقلية ذات الشأن؛ كالموازنة بين الأشياء، ومعرفة ما بينها من فروق، ومدى هذه الفروق، وما هنالك من ارتباط مكانى أو زمانى بين الحقائق إلى غير ذلك. وعلى الجملة تتضمن الملاحظة إيجاد صلة وثيقة بين عقولنا وما يحيط بنا.



والملاحظة الصحيحة تتطلب غذاء، وهضما لهذا الغذاء، وباعثا من التشويق والميول؛ أى أنه ينبغى لتمرين الملاحظة تحقيق ما يأتى:

١ - إعداد المواد الأوليه التى تمرن عليها الملاحظة، ويتغذى بها العقل؛ وهى المحسوسات والحقائق المتصلة بالطبيعة ومظاهرها.

٢ - اتصال الطفل بهذه الحقائق اتصالا عمليا مباشرا يمكنه من هضم هذا الغذاء العقلى.

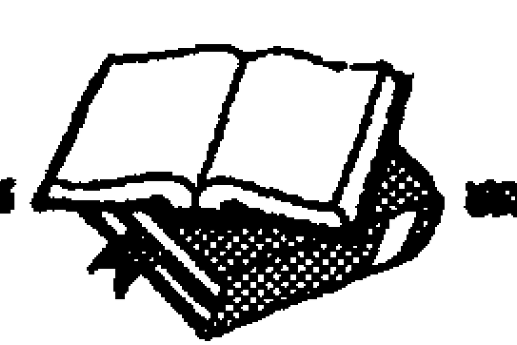
٣ - إيقاظ شوق الطفل؛ فالشوق هو الدافع إلى البحث.

وإن الحقائق لا تهضم إلا إذا اتجه إليها العقل اتجاها مبعثه الرغبة والشعور بالفائدة الذاتية.

ويجدر بنا بصدد التشويق أن نلاحظ حقيقة ذات شأن؛ وهى أن مشوقات الأطفال تخالف مشوقات الكبار، وما يثير شوق الكبار ليس ضروريا أن يثير شوق الأطفال، وكذلك العكس. فشوق الأطفال وميلهم له اتجاه خاص. ومن الخطأ أن نقيس ميول الأطفال ومثيرات شوقهم بما نحس من ذلك فى أنفسنا؛ فللأطفال عالمهم الخاص ودنياهم العقلية التى يسبحون فى ميادينها.

ولهذا يجب على المعلم أن يدرس مشوقات الأطفال دراسة وافية، وأن يعرف ميولهم ونزعاتهم النفسية وغرائزهم وما فى عقولهم من معلومات، وأن يعد العدة لكل ذلك؛ حتى يتمكن من مسايرة العقول وإفادة المتعلمين.

ومشوقات الأطفال ليست بعيدة المنال، أو متعاصية على المعالجة؛ فإن فى مظاهر الطبيعة وشئون الحياة اليومية تيارا متدفقا، وغذاء صالحا للملاحظة. وإذا اتجهت رغبة الطفل إلى شئ من ذلك رأيته باحثا ناشطا يوازن ويستنبط، ويميز بين الأشياء والنظائر، ويقدر الأشياء تقديرا حسابيا وهندسيا يفرق به بين الكبير والصغير، والقليل والكثير، ويوازن بين الأبعاد المختلفة للأجسام، ويدرك الفروق بينها عداً ووزناً ومساحة وحجما إلى غير ذلك.



ومن هذا نرى أن دروس الملاحظة على النظام الذى شرحناه هى ميدان واسع للحساب، وللقياس الهندسى، وللتمرين الرياضى المتشعب النواحى.

ومن أجل هذا يدخل (الدكتور دكرولى) الحساب والعد والقياس الهندسى تحت دروس الملاحظة كما أشرنا إلى ذلك فيما تقدم.

ففى النباتات التى يزرعها الأطفال يمكن أن نجول جولات حسابية وهندسية كثيرة؛ وذلك بأن يقيس الأطفال نموها، وزيادة أوراقها، وطول ساقها. ويقدرون ما تمتص من ماء كل يوم، ويوازنون بين درجة نمو الأنواع المختلفة للنبات.

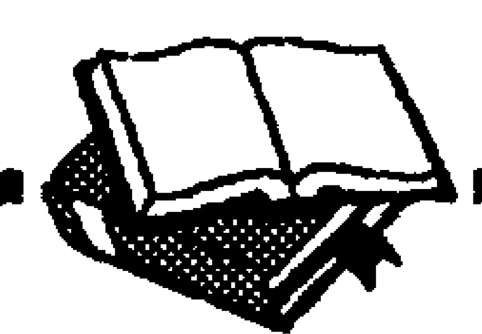
وفى الحيوان يستطيعون أن يقدروا نمو حيوان خاص من الدواجن التى يتعهدونها فى المدرسة؛ كالأرنب مثلا بوزنه كل يوم.

ولسنا فى حاجة إلى أن نستخدم فى أول الأمر وحدات القياس الاصطلاحية الدقيقة؛ بل يكفى أن يستخدم الأطفال وحدات عرفية يتفق عليها؛ كأيديهم وأقدامهم وأصابعهم. ثم يتدرجون إلى استخدام وحدات البندق أو الجوز أو البيض، ويمكن أن ينظموا من بعض هذه الوحدات عقودا مختلفة من ١٠ إلى ١٠٠. ويعدون فى هذه العقود العشرات كما كانوا يعدون الوحدات، ثم يتدرجون فيعدون المئات كما كانوا يستخدمون العشرات.

ولهذا التمرين فائدة فى التدرج بالتلاميذ إلى فهم القيم النسبية للأرقام فى أحوالها المختلفة؛ فى الآحاد والعشرات والمئات.

وفى قياس الحجوم نستخدم أيضا مقاييس طبيعية؛ كالملاعق والكيزان والدلاء وغير ذلك من الأوانى.

ويراعى أن ليس الغرض هو الوصول إلى طرق فنية فى التقدير والقياس؛ بل المقصود هو تدريب التلاميذ على الحكم المنطقى الصحيح، والموازنة بين الأشياء وتقديرها، والالتجاء إلى القياس لجعل هذا الحكم دقيقا.



بعد كل هذا نستطيع فى الفرص المناسبة أن نتدرج إلى استخدام الموازين والمقاييس والمكاييل الاصطلاحية المعروفة.

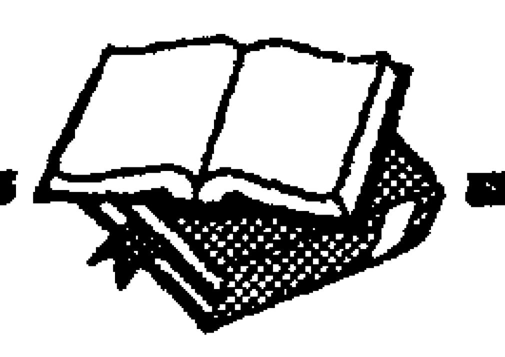
هذا ومن أنواع التقدير والقياس أيضا التقدير الزمنى؛ وذلك باستخدام ساعة المدرسة، وتمرين التلاميذ على تقدير الزمن اللازم للشئون الحيوية المختلفة.

نسير فى كل هذا على أساس العمل الذاتى؛ فيقوم الطفل بنفسه بالقياس والوزن والعد وغير ذلك؛ حتى لا يكون الحساب تلقينا؛ بل استنباطا مرتكزا على أساس من التجارب الشخصية.

ومما يجدر بنا ملاحظته أننا لا نتعرض للكسور؛ بل نترك ذلك إلى أن يتجه عقل الطفل بنفسه إلى الرغبة فى دقة التقدير والقياس، ويكون حينئذ قد نما عقله، وارتقت مداركه، وازدادت مهارته. ويراعى ذلك أيضا فى جميع القواعد الحسابية، فلا يدرس الطفل قاعدة إلا إذا أحس الحاجة إليها، وشعر بأنها متصلة بحياته، واستطاع استخدامها فى مسائل يمكنه كشفها بنفسه وبتجاربه الخاصة.

ويجدر بنا أن نوجه نظر الطفل إلى أن الأشياء التى يقع عليها نظره، ويجمعها ويعالجها فى المدرسة وخارجها لها خواص كثيرة يمكن قياسها أيضا، وذلك كالصلابة والمرونة، وقبول الطرْق والانصار والانصهار، والذوبان ودرجة الحرارة، والكثافة والمسامية وغير ذلك من خواص المادة. وأسهل الوسائل لتقدير هذه الفروق أن يرتب الطفل الأشياء على حسب درجاتها فى هذه الخواص.

هذا والألعاب لها مجال واسع فى كل ما تقدم من عمليات العد والقياس. ويستطيع المعلم استخدامها على حسب ما يوافق ميول الأطفال ونشاطهم.



الربط

من الثابت فى علم النفس[1] وفى قواعد التربية أن الحقائق المفردة المتنافرة تكون مفككة متناكرة لا تفيد فى حياتنا العقلية كما أن التفكك والتقاطع بين بنى الإنسان يودى بالمجتمع، ويفكك عراه.

أما ربط الحقائق فهو الذى ينشأ عنه الوحدة المتماسكة للحياة العقلية، وهو الذى ينتج التفكير المنظم المجدى.

وقد جعل (دكرولى) الربط دعامة من الدعائم الثلاث التى ركز عليها طريقته. ويجدر بالمعلم أن يعمل فى دروس الملاحظة على ربط المعلومات الجديدة التى يصل إليها الطفل بنفسه بعضها ببعض، وعلى ربطها بالمعلومات القديمة؛ حتى تتكون منها سلسلة متماسكة.

والمعلم فى خلال ذلك أشبه بمن يرقب بناء بيت، وسيجد بطبيعة الحال بعض النقص أو الفجوات فى معلومات الطفل، فيجدر به أن ينتهز الفرص للإرشاد وللإصلاح، والطفل سيتقبل ذلك ويحله محله فى تكوين عقله؛ لأنه سيصادف شعوره بالنقص، وتطلعه إلى الكمال. وإن العمل إذا صادف رغبة وحاجة استقر على أساس صحيح.

والوسائل لهذا الإصلاح كثيرة متدرجة على حسب ما يناسب المقام؛ وذلك كالصور والخطابات ووصف الممالك الأخرى، وحياة أهلها، وعاداتهم، وغير ذلك مما يجد فيه المعلم طرائف شائقة، ويساعده فى ذلك عاملان وهما: خيال الطفل، وحبه للاستطلاع.

فبالخيال يستطيع المعلم أن ينتقل بالطفل إلى ما يكون فى غير بيئته من حيوان ونبات، وما للممالك الأخرى من نظم فى المعيشة، وما فيها من مظاهر ومناظر، وبذلك يتسع أفقه العقلى.

---

(١) ارجع إلى العدد الثالث من «صحيفة دار العلوم» السنة الأولى، ص (٩١ ـ ١٠٩).



وبإثارة حب الاستطلاع ينمى المعلم الرغبة الصحيحة فى المعرفة والاستفادة، ويحمل التلاميذ على جمع الوسائل الإيضاحية المختلفة لما يمر بهم من الحقائق على قدر ما يستطيعون، وما تسمح به الأحوال؛ فإن حب الاستطلاع هو للعقل بمثابة الميل إلى الغذاء للجسم.

بهذه الوسائل يصل الطفل إلى اجتناء ما يأتى:

(١) يدرك ما بين الأشياء من صلات وروابط، ويصل الأسباب بمسبباتها، ويرد النتائج إلى مقدماتها.

(٢) يستطيع أن يصل إلى قواعد كلية يسترشد بها فى عمله، ويستضئ بها فى حياته. والمرء لا يوزن عقله بما يعرف من جزئيات؛ بل بما يعرف من كليات.

(٣) يمكنه بذلك فى المستقبل أن يبحث ويصل بنفسه إلى ما ينتفع به، ويفيد بنى جنسه، وكل هذا هو المقصود من الربط والملاحظة.

وزيادة على ذلك سيرى الطفل فى هذه الدروس مقدار ما يبذل من جهد للوصول إلى النتائج، وبذلك يعرف للسابقين والباحثين جهودهم وفضلهم.

ولنضرب أمثلة لما تقدم:

حينما يدرس الأطفال حياة الإنسان فى أدواره الأولى ينبغى أن يعملوا نماذج لما كان يستخدمه الإنسان فى الزمن الماضى من الأدوات والآلات. وإن الجهد الذى يبذلونه فى عمل هذه الأشياء على سذاجتها يعرفهم قيمة الأعمال اليدوية فى الحياة، وما بذل من سبقونا من جهود للوصول إلى ما نستخدم الآن من آلات وأدوات.

وحين دراسة موضوع «الخبز» يقوم الأطفال بعمله بأنفسهم بالطرق الطبيعية الميسورة لديهم؛ فيطحنون الحبوب برحى أو نحوها مما يعملونه بأنفسهم، ثم يستخلصون الدقيق ويعجنونه ويخبزونه على قوالب فوق نار يوقدونها بحطب أو خشب أو غير ذلك، إلى أن يحصلوا على الرغيف الذى

يأكلونه، ويكونون قد وصلوا إليه بعرق الجبين كما يقال. ولا ننسى ما لهذا من الأثر فى نفوسهم، وربما كان هذا الرغيف على سذاجته وتوسطه فى الصفاء والجودة، أو رداءته أحيانا ألذ طعماً فى أفواههم من الخبز النقى الجيد.

بعد ذلك يوازنون بين ما عملوا وبين الخبز الذى تعده المخابز؛ وذلك بزيارة يقومون بها لأحدها لمشاهدة ما يعمل، والموازنة بين طريقتهم الفطرية الساذجة، والطريقة الحالية الناضجة.

كذلك حينما يكون موضوع الدراسة «المساكن»؛ يقوم الأطفال ببناء بيت صغير فى حديقة المدرسة، فيرسمون شكله ووضعه، ثم يعدون القوالب من الطين ويحرقونها ويعملون الكلس، ثم يضعون الأساس، ويبنون البيت، ويعملون نوافذه وأبوابه وسقفه. وهم بعد ذلك يستطيعون الموازنة ين ما عملوا وما يرون من مبان ومساكن. ولعل بناء المدرسة التى هم فيها يكون أقرب مثال لذلك.

وفى بعض الدروس يقوم الأطفال مثلا بعمل ملاعق من الخشب، ثم يوازنون بين ما عملوا وما يرون فى المتاحف من أدوات الطعام قديما، وينتقلون إلى طرق عمل الملاعق الآن ليروا الفرق فى كل هذه الأحوال.

وعلى هذا القياس يوازن التلاميذ فى موضوعات شتى؛ كالملابس والأثاث وغير ذلك مما يدور حول مراكز الميول. وهم فى خلال كل هذا يدركون قيمة العمل وفائدته وأثر العامل فى الحياة. ولا نشك بعد كل هذا أنهم سيدركون أن العمل محور الحياة، وأن للعمال قيمة كانوا عنها غافلين.

ولعلنا فى مدارسنا المصرية أحوج ما نكون إلى تعريف تلاميذنا قيمة العمل ومنزلة العمال. ولعل مثل هذه الطرق تفيدنا فى القضاء على ما رسخ فى أذهان الشبان (أو الأفندية) من كراهة العمل اليدوى الذى يتطلب التشمير عن السواعد، واحتقار العامل ذى الجلباب، أو الملوث الثياب.



هذا ما يستفيد الأطفال من دروس الربط مقصورا على الفوائد العقلية، ومعرفة وجوه الشبه والاختلاف بين الأشياء، والوصول إلى النتائج والقواعد؛ بل إن هناك فوائد اجتماعية وخلقية تمتزج بنفسه ويتشبع بها قلبه، وذلك:

(١) إنه يعرف ما هو مدين به لغيره ممن سبقوه، ومن جاهدوا فى ترقية نظم حياتنا، وما نستخدم من آلات ووسائل للمعيشة.

(٢) ويدرك حاجة الناس بعضهم إلى بعض، وأن الإنسان يستحيل عليه أن يعيش منفردا؛ بل لابد من الاستعانة بغيره وبجهود غيره؛ حتى يظفر بمطالبه.

(٣) ويعرف بناء على هذا أن على الإنسان واجبات لابد أن يؤديها للمجتمع، وأن التقصير فى أدائه يزعزع أركان الحياة ويضعف الأمم.

التعبير

يدخل (الدكتور دكرولى) تحت التعبير نوعين من النشاط الذاتى:

(١) التعبير الحسى؛ وهو الأعمال اليدوية المختلفة فى الصلصال والورق والخشب والرسم والتلوين وغير ذلك.

(٢) التعبير اللغوى فى القراءة والكتابة والإنشاء والمحاورات ونحو ذلك من فروع اللغة.

ويرى (دكرولى) أن للتعبير الحسى والأعمال اليدوية شأنا عظيما فى التربية، لسنا فى حاجة إلى البرهنة على ذلك؛ فقد أصبح من الحقائق الثابتة التى يقول بها جميع المربين.

ويتدرج تحت التعبير الحسى وجوه عدة من النشاط العملى نشير إلى أهمها فيما يلى:

(١) النشاط الذى يجئ عرضا فى الأعمال المدرسية المختلفة؛ كتنظيم الحديقة وتعهد الدواجن وغير ذلك.

(٢) المشروعات التى يقوم بها الأطفال فى موضوعات المنهج كعمل نموذج لحجرة الدراسة، أو مصور بارز للمدينة التى بها المدرسة، أو بناء منزل أو عمل قرية من علب الكبريت أو نحوها، أو عمل الألواح الإيضاحية لمنتجات الحرير ودود القز، أو لمنتجات التيل أو لنمو النبات فى أدواره المختلفة وغير ذلك.

(٣) النشاط المتصل بجميع المواد الإيضاحية للدروس المختلفة؛ وذلك أن الدروس المختلفة على النظام الذى تقدم شرحه تتطلب كثيرا من النماذج الإيضاحية الحسنة. والأطفال فى مدارس (دكرولى) يقومون بجمع هذه المواد بأنفسهم على قدر الإمكان، فيحضرون كل يوم من الأشياء ماله صلة بالنشاط المدرسى، وبالموضوعات التى تعالج فى الدروس المختلفة.

ويستخدم لهذا الغرض منضدة تقسم أقساما ثلاثة، يكتب عليها الأقسام الثلاثة وهى: حيوان - نبات - معادن. ويضع الأطفال المواد التى يحضرونها فى القسم الخاص بها، ويخصص مكان آخر بالأشياء التى يجهل الأطفال نوعها؛ حتى إذا عرفوا حقيقتها فيما بعد وضعوها فى القسم الخاص بها.

وفى الفترات الملائمة ترتب هذه المواد باشتراك جميع الأطفال تحت إشراف المعلم. وإلى جانب هذا تعد المدرسة أماكن ثلاثة:

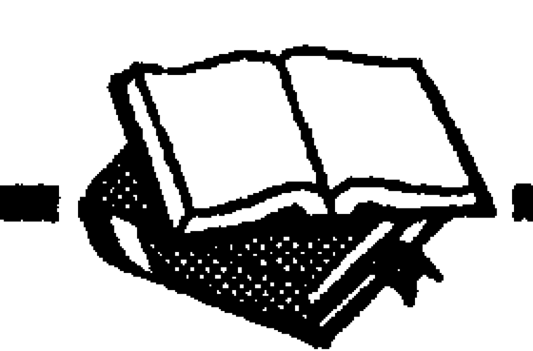
أحدهما: لوضع الأشياء التى يتم الأطفال عملها.

والثانى: لحفظ المواد الأولية التى سيشتغل الأطفال بصنعها.

والثالث: للأشياء القديمة أو التالفة التى يمكن تحويلها إلى أشياء نافعة.

ومما يجمعه الأطفال الصور، وهذه ترتب أيضا على حسب موضوعاتها؛ والطريقة التى تتبع لذلك هى أن تعلق فى جوانب الفصل ظروف عليها بطاقات، يكتب عليها أسماء الموضوعات المختلفة فى المنهج؛ مثل: الملابس - المساكن - الغذاء - وسائل النقل - الألعاب - النبات - الفواكه - الحيوان - أشياء متنوعة.

وفى الفرص المناسبة ترتب هذه الصور، وتوضع فى الظروف باشتراك الأطفال؛ وذلك بأن يعطى كل تلميذ عددا منها. ثم يكلفون وضعها فى الظروف المعلقة على حسب نوعها.



ولو رأيت الأطفال فى خلال هذا العمل لرأيت منهم نشاطا مشفوعاً بالنظام والسكون. فتجد كلا منهم مشغولا بعمله يسارع إلى الظرف المنشود فيضع فيه الصورة، وهو فى حركاته وانتقاله يحاول أن يتجنب التزاحم أو مضايقه غيره. وإذا ظهر على أحدهم الحيرة أو عدم القدرة على تمييز نوع الصورة رأيت آخر يتقدم لإرشاده بسكون ونظام.

ومن ينتهى من الأطفال من ترتيب ما معه من الصور يأخذ مكانه، ويشتغل بعمل آخر؛ كالرسم أو ألعاب الحساب أو غير ذلك، منتظرا حتى يتم التلاميذ الآخرون عملهم.

ولهذا العمل أثر واضح من الجهة الفكرية، وهو إلى جانب ذلك تمرين مفيد على حصر الانتباه، وضبط النفس؛ لأنه يتطلب السكون وتجنب التزاحم، والابتعاد عن الإخلال بالنظام فى حالة قد تكون بطبيعتها داعية إلى الاضطراب بسبب ضيق المكان، واتحاد الظروف التى يعضدها كل تلميذ.

وفى الغرفة الرابعة يقوم الأطفال إلى جانب جمع الصور وترتيبها بجمع المراجع التى تشير إلى موضوعات الدروس سواء أكانت هذه المراجع كتبا أو مقالات، أو صحفا، أو إعلانات تجارية أو صناعية أو غير ذلك. يقوم الأطفال بذلك بأنفسهم فى معظم الأحوال، على أنهم قد يلجأون إلى المعلم للاسترشاد والمعونة إذا دعت الضرورة. والأشياء التى يجمعها الأطفال ملك للجميع، وكل تلميذ يلجأ إليها للانتفاع بها فى إيضاح موضوعات الدروس المختلفة.

ولا تنس أن تكليف الأطفال جمع هذه الأشياء يزيد نشاطهم خارج المدرسة، ويصل عمل المدرسة بالحياة المنزلية والحياة الخارجية، فضلا عما فيه من تشجيع البحث والملاحظة، واستخدام الفكر فى حسن الاختيار.

(١) المراجعة الإيضاحية للدروس:

إن المراجعة الجزئية للدروس المختلفة تحصل بطبيعتها؛ فإن الأطفال يدونون الحقائق بصورة موضحة فى كراساتهم، وهم يعيدون النظر فى هذه الكراسات من وقت لآخر؛ لاستعراض عملهم ورسومهم.

ولكن يجدر بنا فى الفترات الملائمة بعد أن يتم التلاميذ بعض الموضوعات المرتبطة بمراكز الميول أن نكلفهم أن يلخصوا ما درسوا؛ وذلك بعمل مجموعات من «الألواح الإيضاحية». وطريقة ذلك أن يبدأ الأطفال بتحديد الموضوعات أولا؛ فمثلا بعد الانتهاء من موضوع الملابس يعمل التلاميذ «الألواح الإيضاحية» لما يأتى:

التيل - الصوف - القطن - القنب - الحرير - الفرو. وبعد الاتفاق على الموضوعات يقوم التلاميذ بتنظيم العمل بأنفسهم، فيتخيرون من بينهم من يراسون العمل. ولكل لوح إيضاحى رئيس يشرف على عمله. ويراعى التلاميذ فى هذا الاختيار القدرة وقوة الابتكار والمعلومات، وغير ذلك من الصفات التى يلمحها بعضهم فى بعض.

ورئيس العمل يتخير أعوانه ويكون فرقته. وإن التلاميذ يقسمون العمل بينهم. وكل فرقة من التلاميذ توزع العمل على أفرادها؛ فتلميذ يختص بالمواد الأولية، وآخر يختص بالمعلومات اللازمة، وبالأدوات التى تستخدم فى صنع المواد الأولية، وثالث بأنواع المصنوعات المختلفة التى تصنع من هذه المواد الأولية. وآخرون يعملون نماذج للملابس من المواد المختلفة إلى غير ذلك.

وبعد الفراغ من كل هذا يشرع التلاميذ فى عمل اللوح الإيضاحى بعد ظهر أحد الأيام فى المدرسة. وهنا تجدهم يعملون بجد ونشاط وسرور كما يعمل النحل فى خلاياه تحت أشراف الذين اختيروا لرياسة العمل؛ فيرتبون المواد الأولية التى أحضرت، ثم يتبادلون الرأى فى أحسن الوسائل والتصميمات لعمل النموذج الإيضاحى؛ حتى إذا استقر رأيهم على نظام خاص شرعوا فى تنفيذه.

ولاشتراك التلاميذ فى هذا العمل أثر عظيم فى تنمية روح التضامن والتعاون؛ فكثيرا ما ترى فريقا منهم يقدم للفريق الآخر بعض المواد التى يرون أنها تنفعهم فى عمل نموذجهم الإيضاحى.

لكل هذه الأنواع المختلفة من النشاط العملى شأن عظيم فى جعل المدرسة حياة عاملة ناشطة، منمية للمواهب وللمقدرة الصحيحة التى ننشدها من التعليم المدرسى.



كتاب التلميذ

إن ما يصل إليه التلميذ فى دروس الملاحظة ودروس الربط يدونه فى كراسة خاصة تكون كتابه المدرسى أو سجل حياته، ويوضح فيه الحقائق بالرسم الملون وغير الملون، وبالنماذج وبالصور التى يقطعهامن مصادرها ويلصقها بصفحات هذا الكتاب. وبعض هذه الكتب يصل إلى حد من الإتقان عظيم يدل على المهارة والبراعة. هذا إلى ما لها عند التلاميذ من مكانه؛ فتراهم يرجعون إليها بشغف وإعجاب، ولهذا شأن فى المراجعة والاستفادة.

من هذا نرى أنه ليس لدى التلاميذ فى طريقة (دكرولى) كتب دراسية فى المواد التى يدرسونها؛ فكتبهم هى هذه الكراسات التى يعملونها بأنفسهم. وليس هناك استظهار أو نظام من التعليم اللفظى القليل الجدوى؛ فالدراسة إنما هى نتيجة النشاط الذاتى والبحث الشخصى، والتدوين الذى يقوم به التلاميذ بأنفسهم. وهم فى كل ذلك أشبه بالعالم الباحث، أو المؤلف المنقب. ولهذا أثره فى التعليمالصحيح.

القراءة والكتابة

طرق تعليم القراءة كثيرة معروفة فى التربية، وهى ترجع إلى أصلين أساسيين:

(١) الطرق التركيبية التى تبدأ بالجزئيات؛ كالبدء بأسماء الحروف الهجائية، أو بمنطوق الحروف ومسمياتها، ثم الانتقال بعد ذلك بطريق التركيب إلى المقاطع والكلمات ثم الجمل.

(٢) والطرق التحليلية التى تبدأ بالكلمات التامة أو بالجمل، حتى إذا ذللها الطفل انتقل إلى تحليل الجمل والكلمات إلى أجزائها ومقاطعها وحروفها، وبذلك يدرك منطوق الحروف، ويعرف الأجزاء بعد أن عرف الكل.

وأحدث الطرق التى تتبع الآن هى الطرق التحليلية التى تبدأ بالجمل التامة أو بالكلمات. وقد نادى باتباعها فريق من المربين من قبل، وجاء (دكرولى) فاتبع طريقة البدء بالجمل التامة، ونفذها عمليا فى مدارسه.



والبراهين النفسية والتعليمية على أفضلية هذه الطريقة كثيرة:

١ - فإنها من الجهة النفسية هى الموافقة للنظام الذى أَلِفَهُ الطفل؛ فإنه فى تعلم الكلام قبل أن يجئ إلى المدرسة إنما كان يعتمد على سماع الجمل التامة التى يتوالى تواردها على سمعه، حتى إذا فهمها بطريقة كلية استطاع بالتحليل الذى يعمله بنفسه أن يدرك معانى الكلمات المفردة، وأن يركبها بعد ذلك فى جمل جديدة.

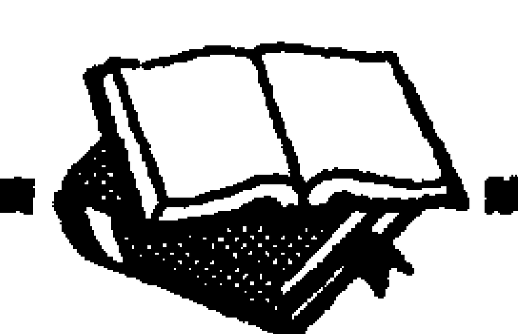
فيجدر بنا أن نتبع معه مثل ذلك فى القراءة؛ بأن نبدأ بالجمل التى يعرف معناها، ونكررها أمام نظره حتى يدركها، ثم ننتقل إلى التحليل والوصول إلى الأجزاء، وهى الحروف المفردة.

وليس عسيرا على الطفل أن يتعلم القراءة بهذه الطريقة؛ فإنه إذا كان قد تعلم الكلام بالطريقة الكلية فليس هناك ما يعترضه من العقبات فى تعلم القراءة بطريقة تشبهها؛ وذلك لأن النظام النفسى فى الطريقتين متشابه، فالإدراك والفهم عن طريق السمع مثل الإدراك والفهم عن طريق النظر، وليس هناك فرق بين الحالتين إلا فى الحاسة التى تستخدم.

ومما يجدر بنا أن نلاحظه أن العوامل التى يستخدمها الطفل فى القراءة هى النظر - السمع - اللسان - اليد - الفكر - أى الإدراك والفهم المعنوى.

وأقوى هذه العوامل فى تعلم القراءة إنما هو النظر؛ فإن أساس القراءة إنما هو الإدراك النظرى.

ومعلوم أن النظر هو أقوى الحواس فى الإدراك والإفادة؛ فالطريقة النظرية الكلية فى تعليم القراءة هى الطريقة المنطقية النفسية، وهى تقابل الطريقة المعروفة بطريقة «انظر وعَبِّر».



٢ ـ ومن الجهة التعليمية نرى أن القواعد الأساسية التى تقضى بالبدء بالسهل وبالمعلوم تستدعى أن نبدأ فى تعليم القراءة بما هو معلوم للطفل، وما يدرك معناه، وهو الجمل التامة التى عرفها عن طريق السمع قبل أن يجئ إلى المدرسة، فالحروف المفردة مجهولة له من جهتى السمع والنظر، فالبدء بها لايتمشى مع قواعد التربية.

٣ ـ وهناك سبب ثالث يجعل الطريقة الكلية أقرب متناولا، هو أن القراءة ستجئ على حسب نظام (دكرولى) فى ثنايا دروس الملاحظة والربط، وما يلاحظه الطفل ويدركه من المحسوسات يمثل له بالرسم ثم بالكتابة، وبذلك لاتكون القراءة فى ميدان مستقل؛ بل تكون متصلة بدروس الملاحظة، ولا يشعر الطفل بأنها عمل جديد متنافر مع مدركاته وتفكيره، وتصبح القراءة كالرسم فى أن كلا منهما وسيلة من وسائل التعبير.

وعلى ذلك ينبغى أن نسلك فى تعليم القراءة ما يأتى:

١ ـ الطريقة النظرية الكلية.

٢ ـ استخدام الجمل والكلمات الدالة على المحسوسات التى يدركها الطفل ويفهمها.

٣ ـ التكرار بوساطة الألعاب الشائقة.

٤ ـ أن تجئ القراءة فى ثنايا دروس الملاحظة، وأن ترتبط بالحقائق التى تعالج فيها. وأفضل ما يختار من الجمل ما اشتمل على أعمال محسوسة يؤمر الطفل بتنفيذها، وخاصة الأمال المرتبطة بمطالبه وما يحيط به؛ فهى التى تثير شوقه.

وقد يُعترض على هذه الطريقة بأنها إنما توافق الأطفال ذوى الذاكرة النظرية والانتباه النظرى، أما غيرهم من ذوى الذاكرة السمعية أو العضلية أو غيرها فهم لا يعتمدون اعتمادا قويا على النظر. وهذه الطريقة إذن لا تتمشى تمشيا سريعا مع استعدادهم العقلى.

ولكنا نجيب بأن التجارب العملية قد أثبتت أن الأطفال على اختلاف ذاكرتهم ونوع انتباههم قد ساروا سيرا ناجحا باستخدام الطريقة النظرية، ولم يلاحظ على ذوى الذاكرة السمعية أو العضلية تخلف أو قصور عن ذوى الذاكرة النظرية.

على أن ما يفرضه المعترضون من أن بعض الأطفال ذوو ذاكرة غير نظرية ليس معناه أنه لاحظٌ لهم فى الذاكرة النظرية، وأن انتباههم النظرى قليل الجدوى؛ فإنه من النادر أن نظفر بطفل تكون ذاكرته سمعية فقط. فالنظر فى جميع الأطفال عامل قوى فى الحياة العقلية.

ويجدر بنا إلى جانب هذا الا ننسى أن الطريقة النظرية فيها جانب عظيم ن تمرين الذاكرة النظرية يجعله أكثر استعدادا للسير بهذه الطريقة فى تعلم القراءة.

ويسير تعليم القراءة على طريقة (دكرولى) فى مراحل أساسية أربعة:

(١) المرحلة الأولى:

والذى يتبع فيها هو استخدام الجمل التى تحتوى على أوامر حسية يكلف الأطفال تنفيذها، وتختار هذه الأوامر مما له صلة بمركز الميول الذى تدور حوله الدراسة. فمثلا، إذا كان موضوع الدراسة الفواكه كانت الأوامر على مثال مايأتى: أعطنى التفاحة - ضع التفاحة فوق المنضدة - اقسم التفاحة قسمين - كل نصف التفاحة - أعط أحمد التفاحة.

وهذه الأوامر تلقى أولا شفهية فى ثنايا دروس الملاحظة، وينفذها الأطفال، ثم تعرض أمامهم بعد ذلك مكتوبة بخط كبير على قطع من الورق، ولا ينطقون بها فى أول الأمر؛ وإنما يطالبون بتنفيذ ما تتضمن من الأوامر، وفى هذا دليل على فهمهم. وأمثال هذه التمرينات شائقة للأطفال؛ فإنها توافق حبهم للحركة والنشاط؛ لما فيها من مشى وجرى ولعب وأعمال مختلفة.



بعد ذلك تكتب بطاقات بأسماء الأشياء التى فى حجرة الدراسة، وتعلق عليها ليقرأها الأطفال. ويراعى التدرج فى عرض الكلمات الجديدة على حسب مدارك الأطفال وما تحتمل عقولهم.

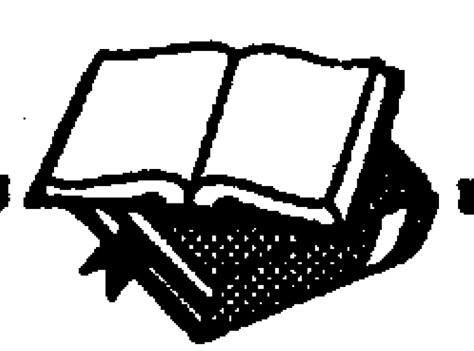
ثم ننتقل إلى كتابة أسماء الأطفال فى بطاقات تعلق على أذرعتهم. وسرعان ما يدرك الأطفال أسماءهم وأسماء زملائهم.

(٢) المرحلة الثانية:

نسير فى هذه المرحلة بأسلوب متصل بالمرحلة السابقة؛ وذلك بأن تكتب الجمل والكلمات والأسماء المتقدمة فى المرحلة السابقة على بطاقات، وتكتب كذلك على السبورة، ويعطى كل تلميذ مجموعة من هذه البطاقات، ثم نسير على شكل ألعاب مختلفة يتحقق فيها التكرار المقرون بالتشويق. فمثلا يكتب المعلم جملة من الجمل على السبورة، أو يعلق البطاقة المشتملة عليها، ثم يأمر الأطفال بإخراج نظيرتها من البطاقات الصغيرة التى معهم ويرونها للمعلم، ثم ينفذ كل منهم ما تضمنته بطاقته من الأعمال. ويعمل مثل ذلك فى البطاقات المشتملة على أسماء الأشياء، ويتدرج المعلم فينطلق بالكلمة بدل كتابتها أو عرضها مكتوبة، ويكلف الأطفال إخراج نظيرتها مما معهم.

كذلك يوزع المعلم البطاقات التى لديه على الأطفال. وإذا كانت البطاقة متضمنة أمرا نفذه الطفل، أو كان بها اسم طفل آخر وضع البطاقة أمامه، أو اسم شئ مما فى الحجرة وضعه عليه.

ثم نتدرج بالتمرينات بأسلوب أرقى يكون متصلا بالدروس وبمراكز الميول أيضا؛ وذلك بأن نعد بطاقات يرسم على أحد وجهيها عدة صور للفواكه المختلفة (إذا كان موضوع الدراسة هو الفواكه) وتحت كل صورة اسمها مكتوبا؛ ويلصق على الوجه الآخر للبطاقة ظرف توضع به قطع صغيرة من الورق المصمغ طبع عليها أسماء هذه الفواكه، ثم يكلف الأطفال وضع هذه القطع الورقية تحت أسماء الفواكه على التناظر.



ونتدرج فى هذا التمرين فنجعله أرقى وأعمق؛ وذلك بأن نخفى الأسماء المكتوبة تحت الفواكه، ثم يحاول الأطفال وضع كل ورقة بها اسم فاكهة تحت الصورة الدالة عليها. وفى هذه الحالة يكون محور التمرين هو التذكر لا الموازنة كما فى الحالة السابقة.

ونتدرج أيضا فنجعل التمرين أكثر عمقا؛ وذلك بأن نجعل القطع الورقية التى به أسماء الفواكه مشتملة على أسماء فواكه أخرى غير المرسومة، ويحاول الأطفال فى التمرين استخراج الأسماء الدالة على الفواكة من بين الأوراق كلها.

ويراعى فى هذه البطاقات وصور الفواكه والأسماء التى تكتب تحتها أن يقوم بعملها التلاميذ فى الفرق الأخرى الراقية. وفى هذا معنى من التضامن جليل.

لعبة العلب الصغيرة

تستخدم فيها علب الكبريت أو علب أخرى تشبهها، وتكتب على أغطيتها أسماء عدة فواكه، ويوضع كل نوع من هذه الفواكه فى علبة، ثم تخلط الأغطية، ويكلف الأطفال إعادة كل غطاء إلى العلبة التى بها الفاكهة ذات الاسم الخاص المكتوب على الغطاء. وفى هذا التمرين - فضلا عن القراءة - عمل عقلى فى الملاحظة والإدراك.

(٣) المرحلة الثالثة:

حينما نصل إلى هذه المرحلة يكون الأطفال قد استطاعوا أن يلخصوا الحقائق التى يصلون إليها فى دروس الملاحظة فى جمل قصيرة، ويدوّنوها فى كراساتهم مقرونة بالرسم الإيضاحى تبعا لطريقة (دكرولى) التى يعبر فيها الأطفال عن أفكارهم بالرسم كتعبيرهم بالكتابة.

وفى هذه المرحلة تسير التمرينات على شكل ألعاب جديدة مثل:



لعبة الصور الصغيرة

وفيها تكتب جمل قصيرة تحت صور إيضاحية لبعض ما فى دروس الملاحظة من حقائق خبرها الأطفال. وتكتب هذه الجمل مرة ثانية على قطع من الورق، كل جملة فى ورقة على حدتها. وتسير اللعبة على النظام الآتى:

١ - يبدأ الطفل بجمع الجمل المتفرقة ويرتبها على حسب الجمل التى تحت الصورة.

٢ - نخفى الجمل التى تحت الصور، ويطالب الطفل بالتقاط الجمل التى على قطع الورق، ويضع كل منها تحت الصورة الملائمة. والتمرين هنا لا يكون مجرد الموازنة؛ بل يكون تمرينا على الذاكرة.

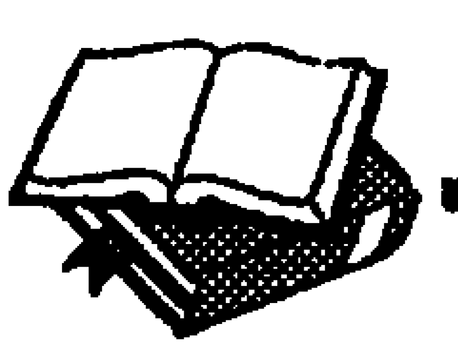
٣ - يعطى الطفل مجموعة ثالثة من الجمل مفرقة الكلمات؛ كل كلمة مكتوبة على قطعة من الورق، ويطالب بترتيب الجمل مسترشدا مرة بالجمل التى تحت الصورة، ومرة أخرى مستعينا بذاكرته وفكره.

٤ - نكثر من الصور التى تستخدم فى هذه اللعبة؛ وبذلك يصير التمرين أعمق وأوسع مدى.

وهذه اللعبة يمكن أن تكون فردية يستخدمها طفل واحد، وأن تكون جمعية يشترك فيها جميع الأطفال؛ وذلك بأن توزع الصور عليهم، ثم تكتب الجمل على السبورة، وتطلب الصور المقابلة لها، وبذلك يتسع مجال التمرين واللعب.

وفى هذه المرحلة يجئ دور الكتابة، فيطالب الأطفال بمحاكاة الجمل كتابة كما يحاكون الصور فى رسمها. وليس هذا العمل عسيرا من الجهة اليدوية؛ فهم قد مرنوا من قبل على الرسم والأعمال اليدوية، وهم كذلك سيحاكون كتابة الحروف بالصلصال قبل كتابتها بالقلم. ولهذا أثر حسن فى النجاح فى الكتابة.

ونتبع هذا بأن نكتب جملة على السبورة ثم نمحوها، ونطالب الأطفال أن يكتبوها من الذاكرة، ونكرر هذا حتى يصل الأطفال فى الكتابة إلى درجة مقبولة.



ومما يلفت النظر هنا أن أقل الجمل بقاء فى المدة أمام النظر يكون أكثرها ثباتا فى الذاكرة، وصوابا فى محاكاتها وتذكرها تذكرا صحيحا.

(٤) المرحلة الرابعة:

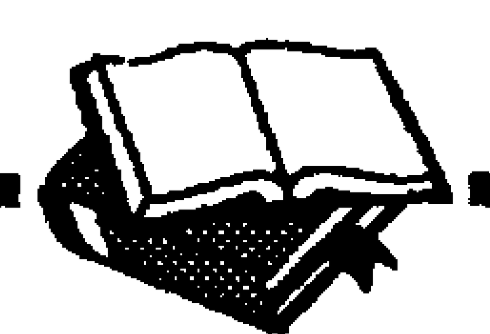
نلاحظ أن الأطفال يسيرون بقراءة ما هو جديد، فيجدر بنا فى هذه المرحلة أن نعطيهم كل يوم بعض الجمل القصيرة لقراءتها مما يتصل بشئونهم الشخصية وبحياتهم ومسراتهم، أو بأغلاطهم وخطئهم أحيانا.

والأطفال حينما يصلون إلى هذه المرحلة يكونون قد استطاعوا أن يحللوا الكلمات إلى أجزائها، وأن يدركوا الحروف والمقاطع المشتركة فى الكلمات المختلفة وكثير منهم يعملون ذلك بأنفسهم. ويمكن أن يعين المعلم الأطفال فى هذا الصدد بكتابة كلمات متشابهة المقاطع أو الحروف. ومجال ذلك واسع فى اللغات الأوربية كالإنجليزية والفرنسية، والانتفاع به ميسور أيضا فى اللغة العربية، ويمكن الاستعانة فى ذلك بكتابة المتشابه باللون الأحمر.

ونستمر على هذا النحو فى جميع الحروف الهجائية حتى يدرك الأطفال قيمتها المعنوية.

وفى هذه المرحلة نسيرفى بعض التمرينات على شكل ألعاب؛ بأن تكتب الكلمات التى تحتوى عليها الجملة على أوراق، ويكلف الأطفال ترتيبها أولا بالاسترشاد بما هو مكتوب أمامهم، وثانيا من غير استرشاد؛ بل بالاستعانة بالذاكرة. ثم نتدرج بالتمرين فنجعله أكثر عمقا وصعوبة؛ بأن نستخدم جملتين ثم ثلاثا ثم أكثر، ونسير فى كل ذلك على النمط السابق بالاسترشاد مرة وبغيره أخرى.

ونتدرج فنلفت نظر التلاميذ إلى الكلمات المتشابهة المقاطع أو الحروف، ونستخدم أوراقا تكتب عليها الكلمات مع كتابة المشترك باللون الأحمر، ويراعى أن يعمل الأطفال هذه الأوراق بأنفسهم كما تقدم.



ولا ننسى أن نستخدم الحكايات القصيرة التى تتضمن ما يتعلم التلاميذ من جمل وكلمات.

نستطيع بعد ذلك أن نعطى الأطفال كتابا من كتب المطالعة المناسبة ذات الصلة بمراكز الميول التى تمر بهم فى دروسهم. على أن الأطفال فى خلال ما تقدم وفى ثنايا دروس الملاحظة يكونون قد عملوا لأنفسهم وبأنفسهم كتاب مطالعة يزدان بالصور التى يعملونها، وذلك فى المذكرات التى يدونها.

وإذا انتهت الأطفال من قراءة كتاب شرعوا فى آخر، وساروا فى سلسلة من كتب المطالعة الشائقة.

الإنشاء

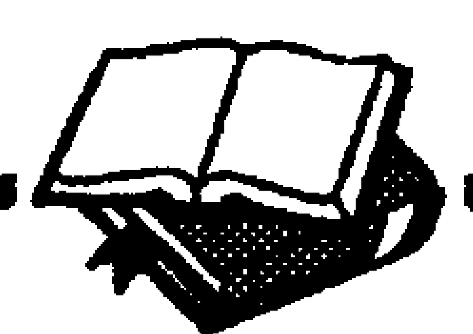
تبدأ كتابة الموضوعات الإنشائية من السنة الأولى، ويتاح للتلاميذ فرص كثيرة للموضوعات التى يختارونها بأنفسهم. غير أنه يراعى فى كثير من الأحوال أن تكون متصلة بمراكز الميول التى تدور حولها الدراسة. وإن ما يكتبه التلاميذ فى نهاية السنة الرابعة من الموضوعات والحكايات يكون نموذجا حسنا لكتابة كتاب صغير من الحكايات والموضوعات الطريفة المصورة للأطفال. وهو دليل على الجهود الصالحة للعمل الفردى والجمعى، وهى جهود التلاميذ أنفسهم من غير معاونة إلا فى إصلاح الخطأ الإملائى.

استخدام طريقة (دكرولى) فى تعليم القراءة العربية

يجدر بنا أن نلاحظ ظاهرتين بارزتين فى اللغة العربية وهما:

(١) أنها لغة صوتية؛ فالنطق والكتابة فيها يسيران معا، والحروف التى تكتب هى التى ينطق بها وبالعكس. وليس هناك إلا شذوذ قليل.

(٢) إن للحروف الهجائية العربية حالات متعددة؛ وهى الفتح والضم والكسر ـ مع التنوين والتشديد أو بدونهما ـ ثم السكون. فإذا ذللت هذه الأحوال كانت القراءة سهلة، وأصبحت عملا تحليليا وتركيبيا يسيرا.



وعلى هذا نستطيع أن نستخدم طريقة البدء بالجمل التامة التى تشتمل على أفعال مفتوحة الحروف. وإذا أحكمنا اختيار هذه الأفعال من السهل المحسوس القريب من الأفهام كانت الخطوات سريعة إلى الغاية المنشودة. وتستخدم هذه الأفعال فى جمل سهلة مع الاستعانة بالصور الموضحة والألعاب المختلفة التى نضمن بها التكرار على مثال يشبه ما شرحناه فى طريقة (دكرولى).

على أنه لا ضير من الاكتفاء بالفعل وحده لأنه جملة مفيدة فاعلها مستتر - كما هو معلوم - والصور الإيضاحية الشائعة كفيلة بتصوير المعنى التام فى ذهن الطفل.

وكلما قطعنا مرحلة أتبعناها بتمرين يستطيع فيه الطفل القراءة بناء على ما قام به من تحليل يمكنه من معرفة منطوق الحروف المفردة التى اشتملت عليها الأفعال التى مرت به.

وبعد الانتهاء من الحروف المفتوحة تكتب الكلمات موصولة الحروف، مع لفت نظر الطفل إلى الحرف فى حالة الإفراد، وفى حالة وصلة بغيره؛ ليعلم أن جوهر الحروف لا يتغير فى الحالتين.

ثم نتبع ذلك بمعالجة الحروف فى أحوالها المختلفة؛ من جر وضم وسكون وتنوين وتشديد فى كلمات وجمل على النمط السابق.

وبهذه الطريقة نستطيع أن نصل إلى الغاية من أسرع الطرق، وأكثرها تشويقا، وأقربها إلى الطريقة الحديثة.

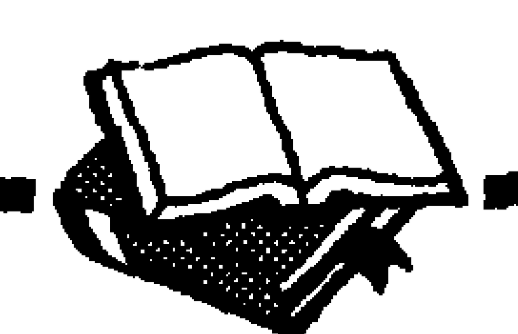
على أن مجال الابتكار واسع على أساس القواعد العامة التى مر بك شرحها.

النظام المدرسى (١)

قد علمت مما تقدم أن (دكرولى) يرى أن المدرسة هى حياة تعد للحياة، وأنها ليست إلا مجتمعا صغيرا يمثل الحياة الاجتماعية الخارجية فى صورة مصغرة قريبة من أذهان الأطفال، فينبغى أن تتجلى فيها مظاهر الحياة الصحيحة، وأن يكون النظام المدرسى عونا على ذلك.

---

(١) ارجع إلى العدد الرابع من السنة الأولى من «صحيفة دار العلوم»، ص ١٤٢ ـ ١٦١.



فليس الغرض من المدرسة حشو الأذهان وملأها بالحقائق تصب فى العقول صبا؛ بل الغرض هو جعل الأطفال يحيون الحياة الاجتماعية المملوءة بالعمل الشائق الموافق لميولهم، فالطفل كائن حى له مطالب، وسيحيا حياة مدرسية ومنزلية واجتماعية، فينبغى إعداده لهذه الحياة ولفهمها، وتعريفه بما فى الكون من موارد إنتاجية، وبما فى الطبيعة مما سيكون له عونا فى حياته؛ حتى يعرف طرق الإنتاج، ووسائل الانتفاع بالمنتجات. ولا تحقق المدرسة كل هذا إلا إذا كان النظام فيها مرتكزا على الأسس الصحيحة.

ولقد رأيت فيما مر بك من شرح القواعد الأساسية لطريقة (دكرولى) ما يبين الروح العامة للنظام المدرسى، وإنا نجمل ذلك فيما يلى:

١ - عمل التلميذ بنفسه تبعا لنشاطه الذاتى؛ فأساس النظام باطنى، ودعامته هى التلميذ نفسه، فهو القوة العاملة الباحثة المنتجة المنقبة، وليس هو بالصفحة الصماء التى يسطر عليها ما يلقى المعلمون من ألفاظ.

٢ - الحرية: وذلك بألا نقاوم نشاط الأطفال، وألا نملى عليهم ما نرغب فيه نحن مما لا يوافق ميولهم؛ فإن النشاط العامل لا يثمر الثمار العقلية والخلقية إلا فى جو الحرية.

٣ - وينتج عن العاملين السابقين تكوين الشخصية التى ينبغى أن تكون محل عناية القائمين بالتربية والتعليم.

٤ - الاعتماد على الدوافع الباطنية دون حاجة إلى البواعث الخارجية كالثواب أو الجوائز أو نحو ذلك مما تلجأ إليه بعض المدارس.

٥ - التعاون وتنمية روح الجماعة، ويتجلى فى ذلك المشروعات التى يقوم بها التلاميذ، وفى الاشتراك فى جميع المواد المتصلة بالدراسة، وغير ذلك مما رأيت نماذج منه فى دروس الملاحظة والربط والتعبير.

٦ - التبعة (أو المسئولية)؛ فالتلاميذ أنفسهم المسئولون عن النظام، وهم الذين يسيرون دفته، فتراهم يبدأون اليوم المدرسى بأنفسهم، ويشرعون فى

العمل من غير حاجة إلى رقابة أو تنبيه إلى أداء الواجب. ويستمرون فى هدوء ينقادون إليه بأنفسهم؛ لأن لهم من عملهم الشائق ما يصرفهم عن العبث أو الإخلال بالنظام. وإذا بدا من أحدهم ما يقلق الراحة لفت زملاؤه نظره إلى ضرورة السكون والهدوء. وأعمال المدرسة موزعة على التلاميذ للقيام بها والإشراف عليها، فبعضهم مسئول عن النظافة، وبعضهم عن السبورة أو عن تجديد الهواء، أو عن المناضد الخاصة بالمواد التى تجمع، أو عن إطعام الدواجن وسقى النبات، أو عن مراقبة الوقت، أو عن التقويم وتعهده إلى غير ذلك.

ولا يخفى أن كل هذا ميدان فسيح تظهر فيه شخصيات التلاميذ ونزعاتهم، وفى هذا ما يمكن من الإصلاح.

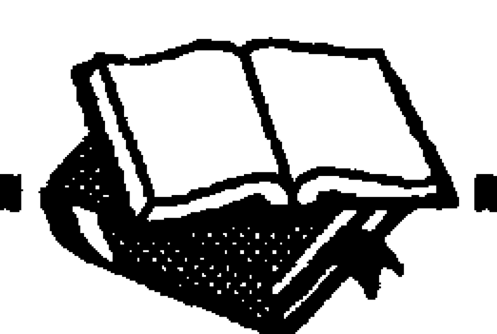
٧ ـ أما التربية الخلقية فإنها تجئ عرضا بطريقة عملية؛ فإن كل أعمال المدرسة إنما هى بناء للخلق الصحيح، وترويض للصفات الصالحة، وتنمية للبذور التى لا شك فى أنها مستقرة فى نفس كل طفل ترقب من يتعهدها.

ومن الوسائل التى تتبعها المدرسة لتنمية وجدان الخير فى الأطفال، وإيقاظ ضميرهم الحساس أن تلفت نظرهم إلى أعمالهم اليومية؛ لكى يميزوا الطيب منها والمخالف، مع الاستعانة على إيضاح ذلك بالحكايات الشائقة. ومن المعتاد فى مدارس (دكرولى) أن يختتم اليوم المدرسى بقراءة حكاية نافعة توقظ الوجدان، وتبعث الإعجاب بالفضيلة، والنفور من الرذيلة.

هذا وهناك شيئان يمتاز بهما النظام فى مدارس (دكرولى):

الأول: عدم استخدام المنافسة أو الموازنة بين أعمال التلاميذ؛ وإنما توازن أعمال التلميذ بعضها ببعض؛ بلفت نظره إلى الكتاب الذى يرون فيه أعماله، وملاحظة تدرجها وما بينها من فروق. وهذه الفكرة تذكرنا برأى(روسو) فى هذا الصدد.

الثانى: عدم استخدام النظام المعروف فى إعطاء الدرجات على الأعمال المدرسية؛ فالتلميذ عرف خطأه ويعمل على تجنبه وإصلاحه.



والتقارير المدرسية المعروفة التى تتضمن الدرجات التى حصل عليها التلميذ لا تستخدم فى مدارس (دكرولى)؛ وإنما يستخدم بدلها تقرير تحليلى لجميع أعمال الطفل، ووجوه نشاطه ونزعاته النفسية، ويرسل هذا التقرير لأولياء أمور الأطفال لإبداء رأيهم، والاطلاع على حالة أبنائهم.

ولا شك أن لهذا النوع من التقارير فائدة فى إحكام الصلة بين المنزل والمدرسة وتضامنها على التربية والإصلاح.

وهناك ترجمة لأحد هذه التقارير عن إحدى التلميذات.

١ ـ الحالة الصحية: تبدو جيدة.

٢ ـ الرياضة البدنية: رديئة. ويصعب على التلميذة تنفيذ الإرشادات التى تلقى عليها.

٣ ـ الألعاب: تبدى التلميذة فيها خوفا وترددا.

٤ ـ النمو العقلى: استعدادها العقلى جيد. والتوافق فى أعصاب الحركة ضعيف. وقواها الإدراكية ممتازة، وملاحظتها جيدة دقيقة،وخيالها قوى قوة واضحة، وهى تشعر بذاتيتها شعورا بارزا، وتعرف مطالبها معرفة تامة.

٥ ـ الملاحظة: عملها فى دروس الملاحظة جيد، وهى تبدى ابتكارا فى ملاحظتها وفى تعبيرها. كثيرة الاهتمام بما يجرى فى حجرة الدراسة.

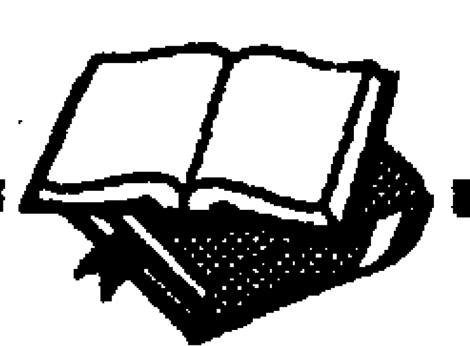
٦ ـ القياس: عملها فيه جيد جدا.

٧ ـ عمليات الحساب: جيدة.

٨ ـ المسائل: جيدة.

٩ ـ التعبير الشفوى: تعبر عن أفكارها من غير عناء، وبأسلوب مبتكر.

١٠ ـ الاجتماعات المدرسية: عملها فيها جيد جدا، وهى تستطيع أن تتكلم بسهولة فى أى موضوع يقترح عليها، وتعبر عن آرائها بهدوء ورزانة بلا حيرة أو ارتباك، وتبدى سرورا عظيما بهذه الاجتماعات.



١١ - التهجى: جيد جدا.

١٢ - القراءة: جيد جدا. ولهذه التلميذة ذاكرة نظرية ممتازة، وهى تقرأ بسرعة، وتبدى السرور من تعلم القراءة، وتهتم بالقراءة من الكتب.

١٣ - التعبير: صادفت التلميذة فى أول الأمر صعوبة غير عادية فى التعبير الكتابى، ولكنها تغلبت على ذلك سريعا.

١٤ - الخط: تتقدم فيه تقدما يلفت النظر.

١٥ - عمل النماذج: يدل عملها على ابتكار له طابعه الخاص.

١٦ - قطع الورق: ردئ جدا، وهى فى حاجة إلى التمرين فى ذلك.

١٧ - الرسم: تميل إليه وعملها مبتكر.

١٨ - السلوك فى الفصل: هذه التلميذة أليفة طيعة طيبة القلب، مملوءة ابتهاجا، ونجاحها فى عملها يزيدها شغفا وتحمسا، وهى تهتم بإرضاء معلماتها.

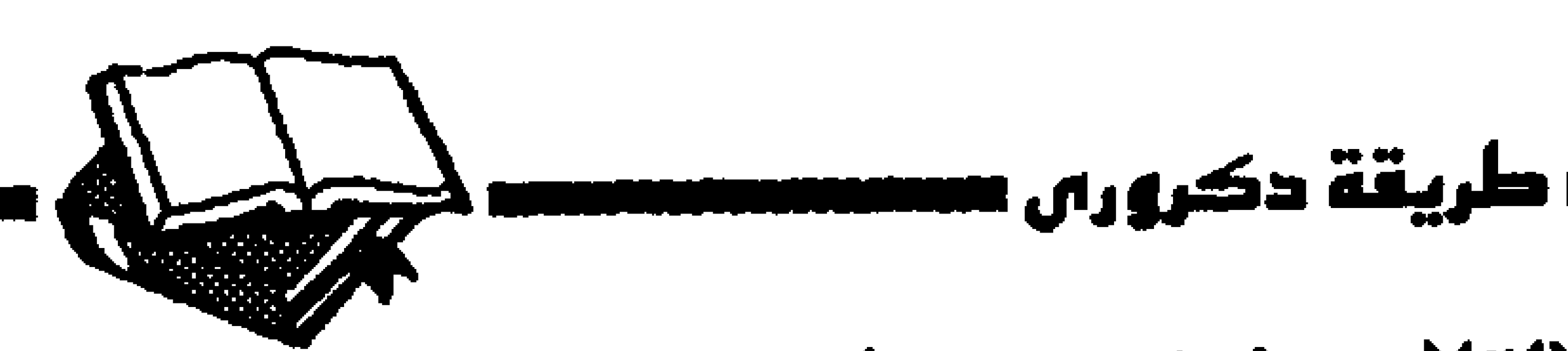
١٩ - سلوكها وقت اللعب: هادئة وتميل إلى اختيار أجود الأطفال لمشاركتها فى اللعب.

٢٠ - اختلاطها بزميلاتها: قليلة الاختلاط معتكفة، ولا تعمل على الاستكثار من الصديقات، وتميل إلى الحياة المحدودة الدائرة.

٢١ - ملاحظات أولياء الأمور....

ولعلك ترى فى مثل هذا التقرير صورة صادقة للطفل، وإيضاحا لوجوه الكمال أو النقص فى نواحيه المتشعبة، وميزانا لحياته العقلية والخلقية والاجتماعية والعلمية.

وهذا أجدى مما يتبع فى مدارسنا من تقدير الأطفال على أساس لفظى ينتهى بتدوين درجات يومية لا تدل على استعدادهم، ولا توضح مواطن الضعف أو الكمال فى نفوسهم.



تنظيم التلاميذ فى فصولهم

يراعى فى تنظيم التلاميذ فى الفصول فى مدارس (دكرولى) ما يأتى:

١ ـ أن يكون تلاميذ كل فصل متجانسين فى عقولهم ونموهم.

٢ ـ وإذا وجد بالمدرسة عدد من التلاميذ الشواذ فى مقدرتهم العقلية أو الجسمية أو غير ذلك كُوِّن منهم فصلٌ يُعهد فى الإشراف عليه إلى مدرس ماهر خبير بطرق تعليم الأطفال الشواذ.

٣ ـ ألا يزيد عدد تلاميذ الفصل على عشرين أو خمسة وعشرين، حتى يتسنى للمعلم أو المعلمة الإشراف عليهم إشرافا دقيقا شاملا، وأن يخبر ميولهم ومواهبهم ونزعاتهم النفسية واستعدادهم فى جميع النواحى.

٤ ـ يحسن إن أمكن أن يكون بالمدرسة تلاميذ من جميع الأعمار بين الرابعة والخامسة عشرة؛ لكى تمثل المدرسة مجتمعا صحيحا.

٥ ـ أما نظام الجلوس فى حجرات الدراسة فإن التلاميذ لا يجلسون صفوفا بعضها خلف بعض؛ بل على شكل إهليلجى (بيضاوى)؛ فهذا أدعى إلى حرية التلاميذ فى الحركة، ويمكن المعلم من إرشاد الجميع بسهولة، هذا إلى أنه أنقى هواء وأبعد عن وسائل العدوى.

مؤتمر الأبناء ومجتمع الآباء

ونقصد بالأول الاجتماعات المدرسية التى يقوم بها التلاميذ، وبالثانى الاجتماعات التى تضم أولياء أمور التلاميذ ومعلميهم، وسنذكر كلمة عن كل منهما.

مؤتمر التلاميذ

يقوم التلاميذ فى فترات مختلفة باجتماعات مدرسية للمناقشة، وهى من المظاهر الاجتماعية ذات الأثر العلمى واللغوى، ويلقى التلاميذ فيها موضوعات يختارونها بأنفسهم، ولكنهم يراعون صلتها بمركز الميول الذى تدور حوله الدراسة على قدر الإمكان.

وإنك لترى تلاميذ الفرق الراقية يبدون الاهتمام والعناية بهذه الاجتماعات، ويرحبون بالاشتراك فى الموضوعات، ويصرفون فى إعدادها أوقات فراغهم بشغف وسرور باحثين فى المراجع المختلفة. وهذه المباحث تدور حول موضوعات شائقة متصلة بدروس الملاحظة، وأحيانا تقوم مقامها.

ولأن التلاميذ قد اعتادوا من أول حياتهم فى مدارس (دكرولى) أن يوضحوا الحقائق بالوسائل المختلفة، تراهم يسيرون فى إعداد موضوعاتهم الخطابية على هذا النمط، وتجد بحثهم يمثل الطرق التى مرنوا عليها فى دروس الملاحظة وغيرها. وموضوعات البحث تلخص فى مذكرات خاصة للتلاميذ مشفوعة بالرسوم الإيضاحية وغيرها، وأحيانا تدون فى الكتاب الخاص بدروس الملاحظة إذا كان الموضوع متصلا مباشرة بمركز الميول.

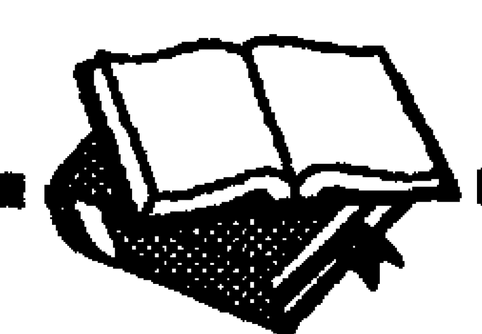
ويتبع إلقاء الموضوع بمناقشة ترمى إلى الاستفادة، وتوجه فيها الأسئلة لمن ألقى الموضوع للإستفسار والتمحيص والاستزادة من المعلومات.

ولهذا النوع من البحث أثر محمود فى تنمية المحصول اللغوى للتلاميذ، وفى إقدارهم على التعبير الصحيح.

اجتماعات الآباء والمعلمين

تتجلى الصلة بين المنزل والمدرسة فى اجتماعات تعقد يحضرها أولياء أمور التلاميذ والمعلمون، ومن ترى المدرسة دعوتهم للإستعانة برأيهم فيما يستدعى تبادل الآراء من أحوال المدرسة وشئون تلاميذها. ولهذه الاجتماعات أثر عظيم فى المدرسة ونظامها، وحياتها الاجتماعية والعلمية:

(١) فإنها تزيد الصلة بين الآباء والمعلمين، أو بين المنزل والمدرسة: وهما عاملان يكمل أحدهما الآخر، ولا غنى عن تضافرهما وتعاونهما على إعداد الناشئين للحياة.



(٢) وبها يتمكن المعلمون من معرفة ما تتجه إليه رغبة الآباء فى تربية أبنائهم، وما يسلكون من سبل فى معاملتهم.

(٣) ويعرف الآباء كذلك وجهة نظر المدرسة، ويطلعون على أساليبها فى التربية والتعليم؛ وبذلك تزداد ثقتهم بها، ويلبون مطالبها تلبية مقرونةبالاقتناع بصواب ما تسير عليه من نظم وقواعد.

(٤) أما من جانب التلاميذ فإن هذه الصلة ترفع من شأن المدرسة ومعلميها فى نظرهم، وتزيدهم حبا فيها وإذعانا لمطالبها.

(٥) هذا إلى أن هذه الاجتماعات تلقى فيها بعض المباحث التعليمية التى يعدها أحد آباء التلاميذ، أو بعض رجال التربية أو غيرهم ممن تدعوهم إدارة المدرسة لهذا الغرض.

وبعد سماع المحاضرة يتسامر الحاضرون ويتحدثون فى شئون أبنائهم وفى أحوال المدرسة.

وقد أسفرت هذه الاجتماعات فى بعض مدارس أمريكا عن مشروعات ذات شأن فى التعليم ونظام المدارس.

الرحلات المدرسية

وهى من العوامل ذات الشأن فى التعليم، ولسنا فى حاجة إلى سرد ما لها من فوائد فى المدارس وحياتها العلمية والاجتماعية، وفى الصلة بين التلاميذ ومعلميهم.

وقد أحلت مدارس (دكرولى) الرحلات المدرسية محل العناية؛ فهى تخصص بعض الأيام بزيارة المصانع والمتاحف والآثار والمزارع وغير ذلك مما يكون له شأن فى البيئة التى بها المدرسة. والأطفال يجمعون فى بعض هذه الرحلات نماذج النبات والحشرات والصخور ونحو ذلك. ولهذا أثره من الجهة العلمية ومن الجهة العقلية.

المعلم

ليس هناك ما هو غريب فيما يجب أن يمتاز به المعلم على طريقة (دكرولى) من الصفات، فليس فى ذلك إلا ما يحتمه المنطق السليم، والحقائق الثابتة؛ فإن المعلم سيتصدى لإرشاد الأطفال وقيادتهم وتوجيههم إلى خير السبل لتنشيط مواهبهم، وإقدارهم على فهم ما يحيط بهم والانتفاع به، والعمل بأنفسهم.

فجدير به أن يكون ملما إلماما تاما بعلم النفس وبطبائع الأطفال وميولهم، مشغوفا بالبحث فى أعمالهم، واتجاه نفوسهم، وما تنطوى عليه حركاتهم، وتنم عنه تصرفاتهم، قوى الملاحظة، صادق النظر، مهتما بتعرف الكائنات النامية: النباتية والحيوانية، ومظاهر الحياة الإنسانية؛ فإنه سيتخذ من كل ذلك ميدانا للإرشاد والإفادة والتقويم.

أما صفاته الذاتية فالنشاط والذكاء، والقدرة على الابتكار، واللباقة فى الإيضاح، هذا إلى براعة فى قيادة النفوس، ومهارة فى ضبط النظام.

نموذج للمنهج بمدارس (دكرولى)

قد علمنا أن مدارس دكرولى تسير فى السنتين الأولى والثانية على نظام تركيز المناهج حول مراكز مختلفة للميول، وفى السنة الثالثة وما بعدها على نظام الميول ذات المركز الواحد. وسنرى فيما يلى نموذجا للحالتين.

١ - الجوع والعطش:

(أ) السنة الأولى

فواكه فصل الربيع - الحيوانات التى نستخدمها فى غذائنا - وجبات الطعام - الخضر - الخبز - اللبن - البيض - اللحم - الملح - المشروبات.

(ب) السنة الثانية

الأجهزة الجسمية التى تعمل فى الأكل والشرب - أدوات المطبخ - ترتيب مائدة المطبخ - ترتيب مائدة الطعام - التفاح والكمثرى - العنب والبندق - الجوز -

السـفرجل ـ البرتقال والليـمـون ـ اللـحوم ـ الأرانب والدجاج ـ البط والإوز ـ السمك ـ البطاطس ـ الجزر ـ الطماطم ـ السكر والكاكاو.

٢ ـ البرد

(أ) السنة الأولى

الثلج والصـقـيع ـ الرياح والمطر ـ الأشـجـار فى الشـتـاء ـ الملابس (بصـفـة عامـة) ـ وقايةالقـدم ـ غطاء الرأس ـ أنواع المساكن: مـسـاكننا ـ مـسـاكن الحـيوان ـ مـساكن المتوحشين ـ أدوات البناء.

(ب) السنة الثانية

الأجـهزة الجـسـمـية المتـصلة بالإحسـاس بالبـرد ـ ماذا يحـدث حينمـا نشـعـر بالبرد، أو حينما يتـعرض النبات والحيوان للبرد ـ المعاطف والسـراويل ـ القـمصان ـ الجوارب والقـفازات ـ الجلد ـ الجلد والفرو ـ المطاط ـ المظلات ـ الصوف والقطن ـ الحـرير والتـيل ـ أدوات البناء ـ الأحـجـار والرمـال ـ القـوالب والملاط ـ القـراميـد ـ الخشب والحـديد ـ حـجـرة النـوم ـ المطبخ ـ الوسـائل المختـلفـة لإيجـاد الحـرارة ـ الفحم والخشب.

٣ ـ الخوف والدفاع عن النفس:

(أ) السنة الأولى

الحـوادث والمخـاطر فى المنزل ـ أنيـاب الحـيـوان ومـخـالبـه وفكاه ـ الحـيـوانات التى تساعد الإنسان فى الدفاع عن نفسه ـ طرق حماية النفس والنجاة من الخطر.

(ب) السنة الثانية

مـا يـحـدث حـينمـا نـشـعـر بالخـوف ـ الحـوادث والمخـاطر فى الطـريق وفى السكك الحـديدية وفى البـحـار وفى الجـهـات الريفـيـة ـ وسـائل الدفـاع والوقـاية فى المنزل وفى الطريق وفى البحر وفى السكك الحديدية ـ الحيوانات والنباتات الضارة ـ الحـواس باعتـبارهـا وسـائل للوقايـة ـ الوقاية من الأمـراض ـ الوقاية من الحـريق والنيران ـ ما ينبغى تجنبه من الأخطاء للوقاية ـ رجال الشرطة ـ رجال المطافئ.

٤ ـ العمل

(أ) السنة الأولى

استخدام اليد ـ قوة الإنسان وقوة الحيوان ـ الأدوات والآلات ـ الغاز وزيت الإضاءة ـ أنواع العمل فى الحياة ـ الطرق ووسائل الانتقال.

(ب) السنة الثانية

كيف يعمل الإنسان ـ الآلات التى يستخدمها فى العمل ـ أنواع العمل الجمعى ـ الكهرباء ـ الراحة بعد العمل ـ النوم ـ الرياضة والألعاب ـ المواسم فى العام ـ العربات وعربات اليد ـ الأنهار والقنوات ـ البحار ـ القارب والطيارة ـ القطار والسيارة ـ الدراجة والمراكب ـ الحصان والحمار.

الشمس: موضوع تلخيص للمراجعة الثانية:

هى منبع الضوء والحرارة ـ هى السبب فى الرياح والأمطار ـ هى السبب فى نمو النبات، وبذلك يحصل الإنسان والحيوان على الغذاء والمواد اللازمة للمساكن والملابس والوقود.

XXX

وتعالج هذه الموضوعات وما يشبهها على النظام الذى يتصل بمطالب الطفل، مع مراعاة فصول العام وما فيها من موارد، والاعتداد بالبيئة وما فيها مما يساعد على البحث والدرس بطريقة سهلة. ويراعى كذلك تدرج التلاميذ فى لغتهم وتعبيرهم. ولنذكر نموذجا لمعالجة بعض الموضوعات على طريقة (دكرولى).

(الفواكه) للسنة الأولى

الملاحظة: الفواكه المعروفة ـ الفواكه البرية والتى يزرعها الإنسان ـ الفواكه الطازجة والمجففة والمحفوظة فى علب أو نحوها.

القياس: موازنات قياسية فى العدد والشكل واللون والحجم والسُّمك والوزن والطعم والملمس ـ موازنة بين الفواكه التى من نوع واحد والتى من أنواع



مختلفة - كيف تباع الفواكه - أثمانها المختلفة - الكميات - الكميات المختلفة ذات الوزن الواحد - تكويم الفواكه أكواما مختلفة: اثنين اثنين، وأربعة أربعة، وستة ستة... الخ.

تمرينات حسابية عددية: الذهاب إلى السوق مع التلاميذ لشراء الفواكه والتمرين على ذلك - التمرين على البيع والشراء فى حجرة الدراسة.

الربط: الفواكه فى الغذاء - طرق إعداد الفواكه للأكل - طرق حفظها - موازنات وتقسيم وجمع - كيف تجمع الفواكه وكيف تشحن وكيف تباع - طريقة أكلها.

الربط المكانى: من أين تجئ الفواكه - مخازنها - أسواقها - حدائقها - المالك الأجنبية التى توردها - إصدارها.

الربط الزمانى: الوقت الذى تستمر فيه الفواكه غضة إذا حفظت - عمل أصناف الحلوى من الفواكه، وتقدير الزمن اللازم لذلك.

التعبير اللغوى: جمل تتضمن ملخص دروس الملاحظة - وضع بطاقات بأسماء ما يصنع التلاميذ من الصلصال.

القراءة والكتابة: ألعاب مختلفة على مثال ما شرح فيما مضى، ونقل الجمل كتابة مع الإيضاح بالاسم.

التعبير الحسى: عمل الفواكه من الصلصال، ورسمها وهى فى حجرة الدراسة، أو فى حانوت البائع، ورسم التلاميذ وهم يعملون أصناف الحلوى من الفواكه - عمل حديقة من الصلصال أو الرمال أو نحو ذلك.

الجانب الصحى والخلقى: ضرر أكل الفواكه الفجة - ضرر الإفراط فى أكل الفواكه.

(الماء) للسنة الثانية

الملاحظة: من أين يجئ الماء - موازنته بالسوائل الأخرى كاللبن والزيت وغيرهما فى طريقة الحصول عليها، وفى اللون والرائحة - تسخين الماء - إغلاؤه - تبخره - كثافته - أثره فى المواد الأخرى من حيث الإذابة والنفاذ فى المسام وتغيير اللون ونحو ذلك.

القياس: موازنات فى الوزن والحجم والسطح - مقدار ما يشربه الإنسان فى اليوم وفى الأسبوع... الخ، الزمن اللازم لشرب كوب من الماء، ولملء دلو، ولتفريغه، ولذوبان قطعة من الثلج - كم كوبا فى جرة ماء أو إبريق ماء - سكب كوب من الماء على المنضدة، ثم سكب كوب من الرمل أو التراب عليها، وموازنة هذه الأحوال بعضها ببعض - الموازنة بين وزن الماء ووزن الثلج ووزن المواد الأخرى.

الربط: فوائد الماء - مضاره وكيف تعالج؟ - الحيوانات المائية - الحِرَف والصناعات المتصلة بالماء - الماء باعتباره شرابا للإنسان وللحيوان وللنبات - الماء فى جسم الإنسان - الدموع والبول والعرق - كيف يصل الماء إلى المنازل؟ المضخات - الصنابير - الآبار - الصهريج - أنابيب الماء - شركات توزيع المياه - كيف يخزن الماء؟

الربط المكانى والزمانى: الينابيع وأين توجد؟ مصير المياه التى فى الينابيع - أين تصب ومن أين تنبع؟ متى تسقط الأمطار؟

التعبير اللغوى والحسى: يعالج ذلك على نحو ما شرح فيما تقدم.

الجانب الصحى والخلقى: فائدة الاستحمام وطريقته - نظافة الأسنان - جفاف الأقدام وضرر تركها مبللة - ضرر الشرب حينما يكون الجسم حارا - الغرق.



نموذج للمنهج الدائر حول مركز واحد للميول

يجدر بنا هنا أن نلاحظ أن التلاميذ يشتركون اشتراكا فعليا فى تكوين عناصر المنهج تحت إشراف المعلم وإرشاده.

الحاجة إلى العمل:

تمهيد: الحاجة إلى الطعام والشراب والنظافة والملابس والمساكن والدفء ـ الحاجة إلى فلاحة الأرض ـ صناعة الملابس وأدوات الزينة ـ بناء المساكن ـ قطع الأحجار ـ صنع الأثاث. الحاجة إلى مواد الوقود وإلى الأسلحة ووسائل الدفاع والوقاية من الأمراض ـ عمل الآلات ـ الحاجة إلى وسائل النقل.

كل هذه المطالب تستدعى العمل والحركة وتربية الحيوانات للانتفاع بها وبمنتجاتها، والزراعة وشق الطرق وحفر الترع، وإنشاء الموانى وغير ذلك.

القسم الأول

(١) حركات الإنسان:

الملاحظة:

أ ـ الحركات المختلفة لليد والرسغ والذراع والساعد والجذع والرجلين والقدمين والرقبة والوجه والعينين واللسان... الخ ـ الحركات التى تشمل العظام والتى لا تشملها ـ العظام والمفاصل فى الجسم ـ العضلات التى تستخدم فى تحريك العظام ـ أنواع الروافع فى جسم الإنسان ـ تطبيق عملى ـ قوة العضلات ـ تطبيق عملى على ذلك فى حمل حقائب مملوءة رملا أو نحوه، أو رفع الأثقال بوساطة بكرة وحبل ـ سرعة الحركة ـ تطبيق عملى على ذلك ـ الحركات التوافقية ـ تطبيق عملى على الحركات وفق نغمات مسموعة أو حركات منظورة ـ الدقة فى الحركات ـ تطبيق عملى على الحركات وفق نغمات مسموعة أو حركات منظورة ـ الدقة فى الحركات ـ تطبيق عملى بإلقاء كرة فى فتحة خاصة، أو تصويب طوق نحو هدف معلوم ـ التوازن ـ تطبيق عملى عليه ـ المهارة فى التوازن ـ تطبيق عملى بحمل عصا على الإصبع حملا رأسيا مع مد الذراع، أو

بإدارة عصا من الوسط حول الإصبع ـ فوائد التمرين على الدقة والسرعة فى الحركات مع التطبيق العملى على ذلك ـ التعب العضلى ـ تطبيق عملى فى العدو والقفز على القدمين أو على قدم واحدة ـ ثنى الذراعين ومدهما فى حالة حمل الأثقال بهما ـ رفع حقائب ثقيلة الوزن مرات عدة ـ فك الأربطة وربطها بسرعة ـ ترتيب البطاقات وغيرها على حسب نوعها أو أرقامها أو نحو ذلك ـ حمل الأوانى المملوءة ماء دون إراقته ـ حمل الأثقال على الرأس والكتف... الخ.

(ب) حركات اليد فى أثناء العمل:

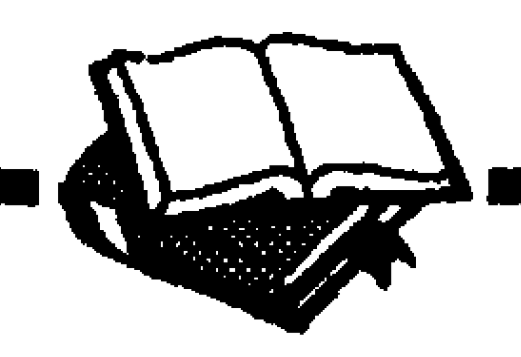
مكانة اليد فى العمل وأنها آلة دقيقة ـ عظام اليد وعضلاتها مع الإيضاح بالرسم ـ الدرجات المختلفة لثنى اليد ومدها مع التمرين على ذلك ـ حركات الأصابع ـ حركات اليد وحدها وبمساعدة الساعد والعضد والكتف كالخمش والقرص والقبض والخطف والحفر والعصر والضغط والدفع والصقل والمحو والثنى والكسر والمط والرفع والخفض والسحب والدحرجة والإدارة والحمل وغير ذلك ـ حركات اليد بمساعدة الجذع أو الرجلين ـ الأعمال التى تستخدم فيها اليدان معا.

(جـ) الحركات المختلفة التى يعملها الإنسان فى خلال الحياة اليومية؛ كاللبس والاستحمام والتجفيف والمشى وغير ذلك.

(د) حركات اليد وباقى أجزاء الجسم فى الصناعات والحرف المتنوعة ـ يلاحظ كل هذا فى المنزل وفى الرحلات وغيرها ويحاكى عمليا ـ تقسيم الأعمال والحرف على حسب ما تتطلب من الحركات الجسمية ومن القوة العضلية.

(هـ) الحركات المختلفة فى الألعاب المتنوعة: الألعاب التى يصحبها التمرين والتى تعمل بلا خبرة أو تمرين ـ الألعاب الفردية والجمعية ـ الألعاب الرياضية.

الربط المكانى والزمانى: الحرف والصناعات فى الممالك الأخرى. (ويلاحظ هنا أن مدارس (دكرولى) تهتم بضرب المثل ببلاد (الكنغو البلجيكية) ـ الحرف والصناعات فى العصور الماضية.



(٢) حركات الحيوان:

الملاحظة: ملاحظة الحيوانات فى حجرة الدراسة وفى الحقول ونحوها؛ كالحشرات والطيور والضفادع والكلاب والقطط والخيل والبقر وغير ذلك - موازنة حركاتها بحركات الإنسان - ملاحظة الحركات فى أثناء القبض بالفم والمنقار والمخالب والضرب بالأجنحة - ملاحظة الحركات فى الإطعام - الفرق بين القط والكلب وبين الفأر والأرنب وبين السمكة والضفدعة وبين الطيور والسمك والحشرات إلى غير ذلك - حركات الحيوان حين يحمى نفسه من البرد، وفى الهجوم والدفاع، وحين العناية بصغاره، وفى خدمة جماعته وفى لعبه.

الربط: يشار فى أثناء البحث فى النقط السابقة إلى الحيوانات فى الممالك الأخرى. (وبلاد الكنغو) هنا تخص بالذكر أيضا.

(٣) ما يقوم به الحيوان من الأعمال لفائدة الإنسان:

الحيوانات التى تساعد الإنسان - غذاؤها ومساكنها ووسائل وقايتها - المساعدة فى الزراعة وأعمالها المختلفة - المساعدة فى الحراسة وفى النقل وفى الألعاب والرياضة والملاهى - المنتجات الحيوانية كالشحوم والعظام والقرون والجلود والشعر والحوافز والأظلاف - انتفاع الإنسان بكل هذا فى مطالبه المختلفة.

الربط المكانى: موازنة ذلك بما فى الممالك الأخرى - حيوانات الأرياف وخدمتها للمدن وبالعكس - الحيوانات التى تساعد الإنسان فى البلاد الباردة وفى البلاد الجبلية.

الربط الزمانى: استخدام الحيوان فى العصور الماضية كان أكثر منه الآن - السبب فى ذلك - الحيوانات عند الأمم القديمة.

(٤) أعمال الإنسان لفائدة الحيوان:

الملاحظة: ما يشاهد فى بلادنا من ذلك ـ تربية الحيوان كالخيل والبقر وغير ذلك ـ المبانى التى تقام لحماية الحيوان كالإصطبلات والزرائب والحظائر ـ تنظيم الطرق ورصفها ـ الطب البيطرى ومدارسه ـ ومستشفيات الحيوان ـ مدارس الزراعة ـ تربية الدواجن والنحل وغير ذلك ـ الأعمال المتصلة بتربية الحيوان والعناية به كعمل الراعى وخادم الخيل وهواة الكلاب وغيرهم.

الربط المكانى والزمانى: تربية الحيوان فى الممالك الحارة والباردة ـ تربية الفيلة والنعام والجمال وترويضها وتدريبها ـ تربية الحيوان فى العصور الماضية.

(٥) حركة النبات:

الملاحظة: حركة النبات فى جملتها بطيئة ـ النباتات الثابتة والمتنقلة ـ حركات أجزاء النبات كالبراعم والأوراق والأزهار والجذور وغير ذلك ـ أثر الضوء والحرارة والرطوبة ـ يلاحظ هذا وتجرى عليه التجارب.

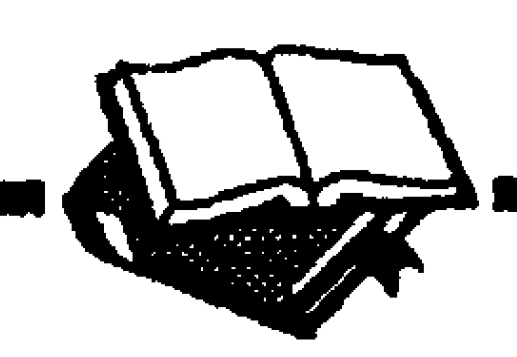
(٦) النباتات التى تساعد الإنسان فى عمله.

(٧) عمل الإنسان لفائدة النبات.

(يعالج هذان الموضوعان كما عولج موضوع الحيوان)

(٨) حركة المواد المعدنية:

حركة الهواء كالعواصف والزوابع والنسيم وغير ذلك ـ سرعة الهواء ـ أثر الرياح فى درجة الحرارة وفى سقوط الأمطار ـ أثرها فى الصحة ـ حركة الماء ـ سقوط المطار ـ الثلاجات ـ حركة الأنهار والبحار ـ التبخر والسحب والأمطار ـ توزيع المياه فى المدن والمنازل ـ حركة الصخور بفعل الرياح والمياه والزلازل والبراكين ـ التبلور والانحلال والذوبان ـ تغير الشواطئ والجسور.



(٩) استعانة الإنسان بالمعادن فى عمله:

طواحين الهـواء - أثر الهـواء فى الصـحـة - فـائدته فى وسـائل النـقل - استخدام الماء فى إدارة الآلات - قطع الأحجار بقوة الماء - أثر الجليد - فائدة الماء فى وسائل النقل - الفحم وزيت الإضاءة - الآلات البخارية.

القسم الثانى

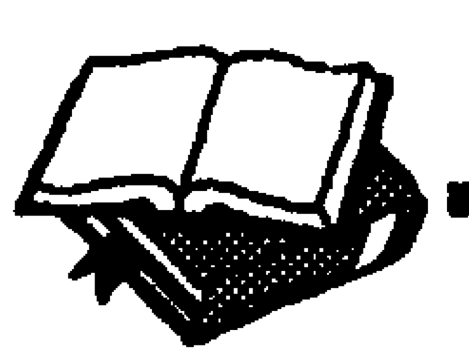
(١) الطفل والأسرة:

أسرة الطفل وعملها له - عمل الأم - عمل الأب فى المنزل وفى خارجه - الأشخاص الذين يعاونو الأب والأم - الإخوة والأخوات - موازنة حال الأسر المختلفة بعضها ببعض - الصعاب التى تقوم أمام الوالدين والتغلب عليها - عمل الطفل لأسرته ولوالديه ولإخوته ولغيرهم فى المنزل - كيف يساعد الطفل كل هؤلاء - الطفل الفقير يساعد أسرته أكثر من الطفل الغنى - إيضاح ذلك - زيارة الأحياء الفقيرة فى المدينة - تقارير من الأطفال تتضمن الطريقة التى يساعدون بها أسرتهم فى المنزل.

الربط المكانى والزمانى - الأسرة فى الممالك الأخرى وفى العصور الماضية.

(٢) الفرد والمجتمع:

تقسيم العمل - التعاون - الأعمال الجمعية والفردية - صناعة الأطعمة - الزراعة - تربية الحيوان - صناعة الملابس وبناء المساكن - الصناعات والحرف التى تقى صحة الإنسان وتحميه من الخطر ومن الأعداء - الصناعات والحرف التى تقوم بها الجماعات والشركات والحكومات - الحرف والصناعات المتصلة بالتجارة وبوسائل النقل - البريد والبرق والمسرة - رسم بيانى للصناعات المختلفة بين ارتباطها والصلة المتبادلة بينها انتاج المواد الأولية وإصدارها - الحرف والصناعات المتصلة بهذا - صناعات الإنتاج والتحويل كمنتجات الألبان - الصناعات التى تعالج الخشب والحديد والنحاس والرصاص ومواد الصباغة وغير ذلك - صنع الآلات - توزيع المنتجات الصناعية - تجارة الجملة والتجزئة - سماسرة التجارة والطوافون بالأصناف لترويجها - أصحاب السفن - شركات الملاحة - المتاجر - العرض التجارى للبضائع فى المحال التجارية.



هذه نماذج للمناهج ونلمح فيها ظواهر أهمها:

١ ـ أنها نابعة من البيئة متمشية مع مطالب الأطفال.

٢ ـ مرنة لا تغل الفكر ولا تشل المواهب.

٣ ـ متماسكة، متجانسة الأطراف، دائرة حول محور واضح.

٤ ـ متصلة بالحياة فى جميع مظاهرها.

٥ ـ بعيدة عما فى مناهجنا من تعدد المواد وكثرة أسمائها؛ فهى فى ظاهرها مبحث واحد، وفى حقيقتها معلومات شتى متنافسة تشمل ما نعتبره فى مدارسنا علوما منفصلة.

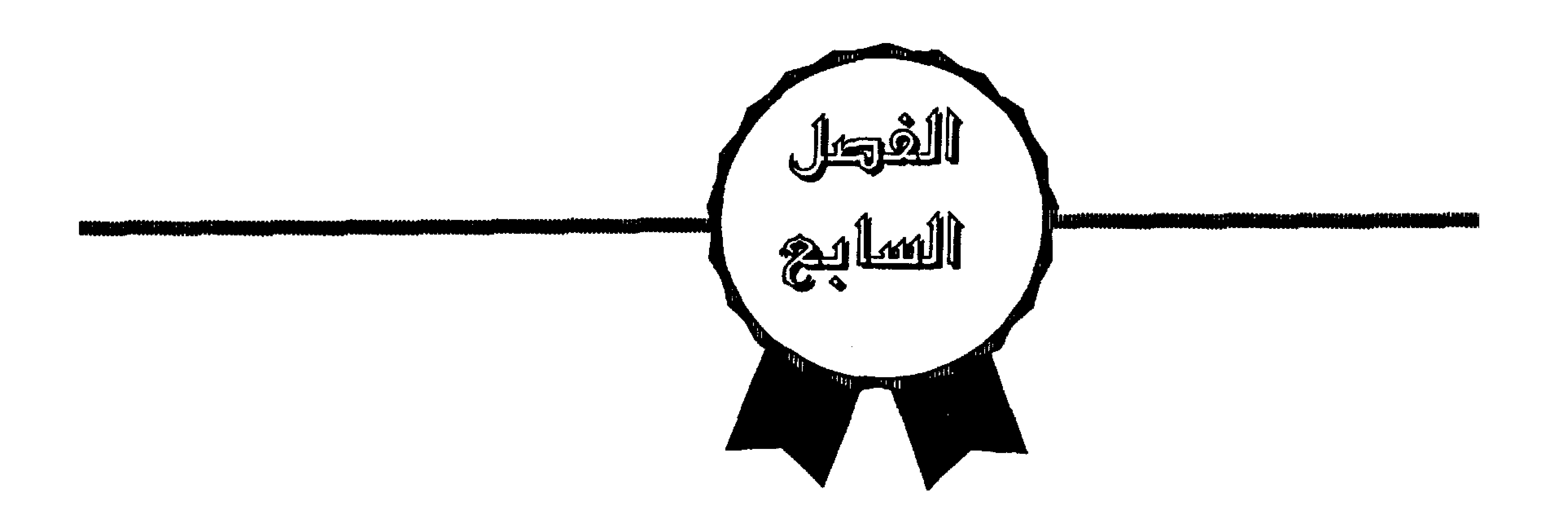
٦ ـ وفوق هذا فإن اشتراك التلاميذ فيها وفى تحديد عناصرها واسع المدى.

أما طريقة معالجتها فقد أوضحناها، ومنها نعلم أن هذه المناهج خاضعة للطفل ومطالبه، تنمى مواهبه العقلية تنمية صالحة، وتعده لفهم البيئة وخدمة الجماعة.

وبعد فهل نرى فى طريقة (دكرولى) جديدا نافعا يمكن اقتباسه واحتذاؤه؟

« أعتقد أن فيها من أصول التعليم الصحيح وطرقه الناجحة المبنية على التجارب قسطا وفيرا لمن ينشد الإصلاح والتجديد» .

بهذا الأسلوب العذب شرح صديقنا المربى الجليل الأستاذ عبد الحميد حسن «طريقة دكرولى» شرحا يدل على سعة اطلاع، وغزارة مادة. وتعد هذه الطريقة من الطرق الحديثة ـ فى التربية ـ التى تُعد التلاميذ للحياة.



طريقة [دلتون] في التربية



مؤسسة هذه الطريقة:

من الطرق الحديثة التى ظهرت فى عالم التربية فأحدثت أثرا عظيما فى توجيه أفكار المدرسين إلى الاتجاهات الجديدة فى التدريس ـ طريقة (دلتون). وتنسب هذه الطريقة إلى (مس هيلين بارْكهرِسْت[1]) المربية الأمريكية، ذات الشهرة الذائعة. وهى نتيجة التجارب التعليمية التى قامت بها فى مدة خمس عشرة سنة: من اليوم الذى عينت فيه مدرسة فى سنة ١٩٠٤ إلى أن قامت بتنفيذها فى سنة ١٩١٩، على أنها طريقة من أحدث الطرق فى التربية والتعليم. ومما يؤسف له أن بعض المشتغلين بشئون التعليم قد ظنوا خطأً أن (دلتون) صاحب هذه الطريقة أو صاحبتها. والحقيقة أن دلتون مدينة من المدن الأمريكية فى ولاية (مَسَّاشوسِتْز[2])، كانت قد جربت بها هذه الطريقة، فسميت منذ ذلك الحين باسم تلك المدينة؛ كما سنفصل ذلك فى البحوث الآتية:

---

(١) Miss Helen Parkhurt.

(٢) Massachusetts.

كيف نشأت الفكرة عند (مس بَارْ كـهـرسْت) وكيف تحولت إلى تلك الطريقة؟

فى سنة ١٩٠٤ بدأت (مس بارْ كـهـرِسْت) حياتها التعليمية؛ حيث كانت معلمة بإحدى المدارس الريفية الأمريكية، ولم يكن بالمدرسة سواها من المعلمين أو المعلمات ـ كما هى الحال فى كثير من المدارس الأمريكية الريفية ذات المدرس الواحد ـ وكان بتلك المدرسة أربعون تلميذا، قد وزعوا على ثمانى سنين، فى كل سنة فريق من التلاميذ. ولم تكن الفرق فى فصول متفرقة كما يتبادر إلى الذهن؛ ولكنها كانت مجتمعة فى فصل واحد. ومن هنا نشأت المشكلة التى أوحت إلى تلك المعلمة الجليلة الشأن فكرة طريقتها، وهى كيف تقوم معلمة واحدة بتعليم ثمانى مجموعات مختلفة القوى فى وقت واحد؟ أخذت تفكر (مس بارْ كهرسْت) فى الطريقة التى تحل بها هذه المشكلة القائمة؛ بحيث تشتغل كل جماعة من هذه الجماعات المتعددة بعمل نافع مفيد فى وقت واحد.

وأخيرا هداها التفكير الدائب، والتأمل الفاحص إلى تكليف كل جماعة القيام بعمل معين، واستعانت بكبار التلاميذ على مساعدة الصغار منهم، وسارت فى تجربتها على النحو الآتى:

بدأت تعلم طائفة منهم بالطريقة المعتادة، ثم تركت هذه الطائفة تعمل، وأخذت تمر على الطوائف الأخرى واحدة فواحدة؛ لترى مقدار ما قامت به كل طائفة من أعمال، وما قام به كل فرد من الطائفة من عمل. وكانت فى أثناء ذلك ترشد من يحتاج إلى الإرشاد، وتعين من هو فى حاجة إلى المعونة.

وبهذه الوسيلة الجديدة استطاعت (مِسْ بارْ كهرِسْت) أن تتغلب على تلك الصعوبة حتى وصلت إلى نتيجة باهرة، واطمأنت إلى ذلك الحل الموفق. تلك هى الفكرة الأصلية التى بنيت عليها فيما بعد الطريقة (الدلتونية)، ولكن أمن المستحسن تكليف ثمانى فرق مختلفة العمل بموضوعات مختلفة فى حجرة واحدة وفى وقت واحد؟



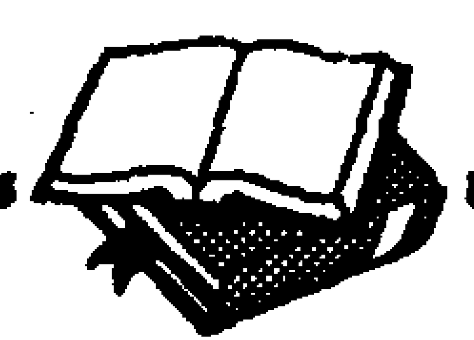
أما من الوجهة العملية فمن الممكن كما حدث، وأما من الناحية الفنية فلايستحسن اجتماع ذلك العدد على الصورة السابقة. شعرت بذلك (مس بار كهرِسْت)، ولذلك حولت الحجرة المعدة للمخزن بالمدرسة إلى حجرة دراسية أخرى، وخصصت كل ركن من أركانها الأربعة بمجموعة من المجموعات؛ فأصبح فى المدرسة حجرتان دراسيتان، فى كل حجرة عشرون طفلا. وبمعاونة التلاميذ جعلت جزءا من حديقة المدرسة وفنائها ملعبا للرياضة البدنية.

أخذت المدرسة حينئذ تسير سيراً مطرداً فى سبيل النجاح، وتتقدم تقدماً مستمرا لبلوغ أسمى الغايات، وتحسنت فيها المواظبة، وأصبح تلاميذها مثلا حسنا للنظام والطاعة، والرغبة فى العمل، يحبون مدرستهم، ويفخرون بها، ويتعاونون فى سبيل رقيها. وربما كان السبب فى ذلك حبهم لوالد (مس بارْ كهرِسْت)؛ إذ كان يلقى عليهم قصصا شائقة، وحكايات جذابة عن الهنود وحياتهم وعاداتهم، يفعل ذلك كلما حضر لزيارة ابنته يوم الجمعة.

ذاع خبر تلك المدرسة، وتناقل الناس الحديث عنها بالثناء والتشجيع؛ فقد رأوا فيها حركة مستمرة، تدل على عمل منتج مثمر، ونشاط دائب، وتعاون ظاهر، وتقدم محس، ونجاح باهر.

وفى نهاية السنة المدرسية تسلمت من المجلس المحلى للتعليم تقريرا يشهد لها بالكفاية والمقدرة، وحسن الطريقة، وجودة المدرسة فى العمل والنظام والمواظبة. وبذلك نالت تشجيع الأهلين، وتعضيد الرؤساء معا.

ثم تقلدت (مِسْ بارْ كهرِسْت) كثيرا من المناصب الكبيرة فى مدارس مختلفة، من ابتدائية وثانوية ومعلمات، فازدادت خبرتها، واتسعت دائرة تجاربها، واستفادت من الصعوبات التى كانت تعترضها وتتغلب عليها من حين إلى آخر.



وكان من حسن الحظ أن أهدى إليها أحد الأصدقاء فى سنة ١٩٠٨ نسخة من كتاب (إدْجَرْجيمس سويفْت) فى علم النفس التعليمى، يبحث عن تكوّن العقل، ودراسة النشوء العقلى[1]، فوجدت فيه ضالتها المنشودة، وغايتها المقصودة. وقد قرأته مرارا لشدة إعجابها به، وتقديرها له، فكان خير معين لها فى دراستها وبحثها عن المعامل التعليمية.

ولنذكر بعض الآراء التى نادى بها (سويفت) وانتفعت بها (مس بار كهرست)، وهى أن من الحكمة:

(١) أن تشرك التلاميذ معك فى العمل، وتعودهم البحث بأنفسهم، والاستقلال فى التفكير.

(٢) وأن تقلل تلك الطريقة التلقينية أو الإخبارية فى التعليم: طريقة القرون الوسطى.

(٣) وأن تحول حجر الدراسة إلى معامل تعليمية؛ ليقوم التلاميذ بالتجارب والتعليم فيها.

(٤) وأن تستخدم الإيحاء فى بث الصفات الحسنة فى نفوس التلاميذ.

(٥) وأن تفكر فى الحقائق أكثر من التفكير فى المظاهر.

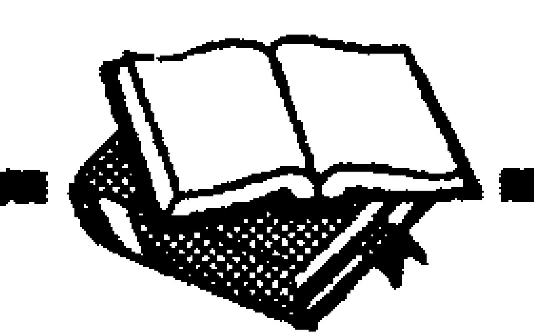
(٦) وألا تستهين بأحد من الأطفال؛ فالطفل الذى تستهين به، وتنظر إليه شزْرا قد يكون موهوبا، أوتى أكبر درجة من الذكاء، وقد يكون فى الغد من كبار الرجال، إذا وجد العناية اللائقة به.

(٧) وأن تربط الأفكار والتجارب بعضها ببعض؛ حتى يسهل التذكر.

(٨) وأن يُعود التلاميذ الدراسة التحليلية، والبحث عن النتائج بأنفسهم، وتتاح لهم فرصة كبيرة من الوقت؛ بحيث يستطيعون أن يقوموا بأعمالهم، وينتهوا منها من غير أن يقاطعهم أحد، ما داموا مشتغلين بأداء الواجب.

---

(١) راجع كتاب: Mind in The Making. A Study in Mental Development, by Edgar James Swift. (New York, Charles Scribner's Sons).



(٩) وأن يكونوا أحرارا فى اختيار الطريقة التى توصلهم إلى النتيجة المرغوبة، من غير تدخل فى شئونهم إلا عند الضرورة.

وإن نظرة واحدة إلى تلك الآراء تبين لنا بجلاء أنها روح التربية الحديثة اليوم، وأنها لا تخرج عن مبادئ طريقة دلتون. نظرت إليها (مس بارْ كهرِسْت) فوجدت فى نفسها استعدادا لقبول هذه الآراء وهضمها، فقامت بتنفيذها، وأخذت تضع منها الأساس لطريقتها؛ حتى تحولت هذه المبادئ وتلك الأسس فيما بعد إلى طريقة من أحسن الطرق فى التربية والتعلم؛ تلك هى «طريقة المعمل[1]»، أو «طريقة دلتون».

وفى سنة ١٩١١ أى بعد ثلاث سنوات من قراءة كتاب (سويفت) ابتدأت آمالها تتحقق، فرسمت خطة تعليمية للأطفال بين الثامنة والثانية عشرة من العمر، وعهدت إلى أولئكم الأطفال بتنفيذها فى أول معمل تعليمى أنشأته فى إحدى المدارس[2]، بعد أن فهمتهم طريقة العمل، وأخذت تراقبهم عن كثب، ورضى زميل لها أن يشترك معها فى ذلك العمل، غير أنه كان فى شك مريب من جهة القدرة على تنفيذ تلك الخطة عمليا، ولكنها نفذت بالتدريج فى كثير من الموارد.

استمرت (مس بارْ كهرِسْت) تسميها طريقة المعمل حتى كملت مبدئيا فى سنة ١٩١٣، واتجهت أفكارها نحو إعادة النظر فى تنظيم الحياة المدرسية تنظيما جديدا كاملا بالطريقة الآتية:

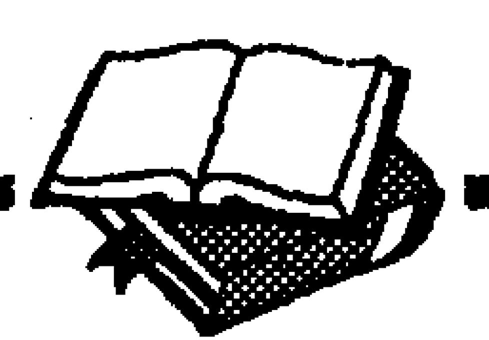
(١) أن تستبدل بالتعليم التلقينى التعليم الذاتى، الذى يتمتع فيه التلميذ بقسط كبير من الحرية الصالحة.

(٢) تحسين مستوى المدرسين؛ بحيث يكون كل مدرس مختصا بمادة من المواد.

---

(١) The Laboratory Plan.

(٢) The Normal Training College.



(٣) مراعاة كل نوع من التلاميذ؛ حتى يعمل كل فرد بحسب مستواه مشتركا مع الجماعة التى تناسبه.

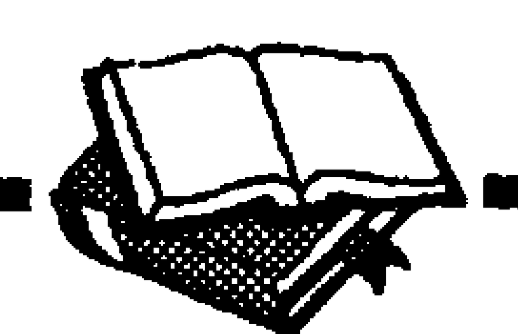
وفى تلك السنة، سنة ١٩١٣، أخذت (مس بار كهرست) ترتب التلاميذ جماعات جماعات، على حسب مستواهم العلمى والعقلى والميلادى، تاركة لهم الحرية فى اختيار المعمل الذى يذهبون إليه. ومنذ ذلك الحين أخذ جدول أوقات الدروس يختفى بالتدريج، وأخذت طريقة المعمل تحل محله، وتأخذ مكانه؛ حتى أمكن التخلص منه نهائيا فى سنة ١٩١٥. وكانت هذه الطريقة فى بادئ الأمر تعد فى نظر أنصار القديم بدعة جديدة فى التعليم، أو ثورة عنيفة ضد الطرق المتبعة فى التدريس، مع أنها كانت لا تزال فى حاجة إلى كثير من التحسينات.

ومما ساعدها فى إصلاحها وترتيبها ترتيبا يتفق ومعظم المواد فى السنين الراقية تشجيع رؤساء المعاهد لها على القيام بالتجارب التى تحتاج إليها فى معاهدهم، وترخيص مجلس التعليم لها فى السفر؛ لرؤية التجارب المختلفة فى أية جهة أو مملكة ترغب فى الذهاب إليها؛ ولذلك نراها فى سنة ١٩١٤ تطلب من مجلس التعليم أن يسمح لها بالسفر إلى إيطاليا؛ لدراسة طريقة (منتسورى)، فلم يرفض طلبها.

وفى أوائل سنة ١٩١٥ أرادت الذهاب إلى (كليفورنيا) لتجربة طريقة (منتسورى) هناك، فأجيبت رغبتها، ثم اختيرت مساعدة للدكتورة (منتسورى) فى كليفورنيا، فأتمت دراسة الطريقة المنتسورية نظريا وعمليا فى آن واحد. وفى الوقت نفسه لم تنس طريقتها الخاصة: طريقة المعمل؛ ففى أثناء ذلك تَعاون معها أحد المعجبين بطريقتها، المقتنعين بفائدتها ـ وهو (الدكتور فِردْرِيك بيَرْك[١]) على اختيار جماعة ممتازة من مائة طفل، تتراوح أعمارهم بين التاسعة والثانية عشرة؛ لاختبار طريقة المعمل معهم مرة أخرى، فأسفر الاختبار عن نجاح عظيم.

---

(١) Dr. Frederic Burk.



وفى ديسمبر سنة ١٩١٥ عرض عليها منصب مديرة لمدرسة (منتسورى) للمعلمات[1] بالولايات المتحدة بأمريكا، فقبلت هذا المنصب مؤقتا، واضطرت إلى أن تؤجل تنفيذ طريقتها إلى حين، واستمرت تدير مدرسة (منتسورى) إلى يناير سنة ١٩١٨، وإذ ذاك استقالت من إدارة تلك المدرسة رغبة فى تنفيذ طريقتها الخاصة، ورجعت سيرتها الأولى، وقد رأت كثيرا من التجارب والمعاهد، ودرست طريقة (منتسورى)، وتمكنت من نظرية التعليم الفردى، وشعرت بالصلة التى يجب أن تكون بين المدرسة والمجتمع، وخالطت كثيرين من المربيات والمربين أمثال (الدكتورة منتسورى)، و (الدكتور أوشى) بجامعة وِسْكونسين[2]، ومن إليهما من العلماء، واتصلت بكثير من جماعات التربية والتعليم. وكان من شأن كل ذلك أن يدفع (مس بار كهرست) إلى أن تفاجئ أوساط العلماء ورجال التعليم فى أوروبة وأمريكا بطريقتها بعد تلك الاختبارات المختلفة، والتجارب المتعددة، والدراسات الطويلة التى قامت بها منذ سنة ١٩٠٤ إلى وقت تنفيذها.

أين نفذت «طريقة المعمل»؟

لم تنفذ «طريقة المعمل» فى مدرسة عادية فى بديئة الأمر؛ ولكنها نفذت حرفيا فى سبتمبر سنة ١٩١٩ فى مدرسة للكُسحان[3] من الأطفال؛ إجابة لرغبة رئيستها (مِسِز مُورِى كرين[4])؛ وذلك حبا لإصلاح تلك المدرسة، وإعطاء تلاميذها قسطا كبيرا من العناية، وجعلهم سعداء فى أثناء التعليم، فنجحت تلك الطريقة نجاحا باهرا، وأثمرت ثمرا حسنا، وتحدث الناس عنها فى كل مكان حديثا كله تقدير وإعجاب.

---

(١) Montessori Teachers' Training School.

(٢) Dr. M.V.O' Shea of Wisconsin University.

(٣) ACrippled School.

(٤) Mrs. Murray Crane.

ولا غرابة؛ فقد قضت (مس بار كهرسْت) نحو خمس عشرة سنة تبحث وتنقب وتقرأ وترسم الخطط، وتدرس وتعمل، وتختبر وتجرب، وتعمل لإصلاح الخطأ، وتقويم المعوج، وتنتقل من هنا إلى هناك، وتتصل بهذا وتلك من المعلمين والمعلمات، وترى هذا المعهد، وتشاهد تلك المدرسة؛ حتى تحققت أخيرا رغبتها، وظهرت طريقتها، وكان سرورها حينئذ عظيما، حتى تحققت أخيرا رغبتها، وظهرت طريقتها، وكان سرورها حينئذ عظيما، وشكرها كثيرا لكل من شجعها أو تعاون معها من الطلبة والمربين، والرؤساء والمرءوسين.

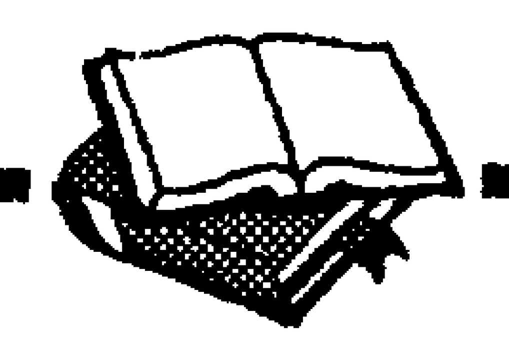
ونحن ـ قياما بواجبنا، واعترافا بفضل (مس بار كهرسْت) نقدم لها جزيل الشكر على ما قامت به من عمل؛ حبا لخدمة التربية والتعليم، ونرجو أن يأتى اليوم الذى تتحقق فيه مبادئ تلك الطريقة بمدارسنا؛ حتى تصبح البيئة المدرسية بيئة صالحة علميا، وعمليا، وخلقيا، وجسميا، واجتماعيا، وتصير معملا اجتماعيا متصلا بالحياة، ويعمل للحياة: يقوم فيه التلاميذ بالتجارب المختلفة بأنفسهم، ويستقلون فى أعمالهم، ويتركون طريقة الاعتماد على غيرهم، ويسترشدون بأساتيذهم؛ حتى نراهم رجالا عاملين يحيون حياة كاملة نافعة.

لماذا سميت هذه الطريقة «طريقة دلتون»؟

إن نجاح طريقة المعمل فى مدرسة الكُسحان دفع (مِسِز كرين) إلى أن تطلب من (مس بارْ كهرِسْت) تنفيذها فى مدرسة ثانوية فى مدرسة ثانوية أخرى للبنين والبنات ببلدة (مسز كين)، وهى مدينة (دلتون) بولاية (مسَّاشوسِتْز). فأجابتها إلى طلبتها، ونفذتها بها فى فبراير سنة ١٩٢٠. ومنذ ذلك الوقت سميت طريقة (دلتون) باسم تلك البلدة؛ حتى لا يسئ بعض المعلمين فهم كلمة معمل؛ لأنهم اعتادوا إطلاقها على المعامل العلمية للتجارب الخاصة. ولا ندرى لماذا لا تستعمل تلك الكلمة للمعامل التعليمية أيضا؟

وبعد أن انتشرت الطريقة الدلتونية فى الولايات المتحدة بأمريكا أخذت تنتشر فى انجلترا أيضا بفضل ما كتبت عنها إحدى الزائرات لمدرسة (دلتون)، وهى (مس بِلى رِينى)[1] المربية الإنكليزية المشهورة.

(١) Miss Belle Rennie.



ثم انتشرت بعد ذلك فى كثير من الممالك الأخرى. ولنوضح الآن تلك الطريقة فنقول:ـ

«تحديد طريقة دلتون»

هى طريقة ينتقل فيها من تعليم الفصل إلى تعليم جماعة منه، ومن تعليم الجماعة إلى تعليم الفرد. وقد ذكرت (مس بار كهرسْت) فى محاضراتها عن طريقتها الجديدة أنها ليست محدودة حدا يستلزم تطبيقها بشكل معين على كل مدرسة، وكل نوع من الأطفال؛ بل هى طريقة مرنة قابلة للتغيير والتبديل، بحسب ما يقتضيه حال المدرسة والتلاميذ. وتتضمن آراء محدودة معينة؛ فليست من الطرق التى يضطر فيها الإنسان إلى أن يأخذها كلها، أو يتركها كما هى. ولا يعد هذا عيباً فى الطريقة؛ بل هو حسنة من حسناتها؛ لأنه يبعدها عن التحكم والجمود. والمبدأ الجوهرى فيها هو المحافظة على روح الطريقة، وهو التوفيق بين هذين التوءمين: التعليم والتعلم[(١)]؛ فكما أنها لا تستدعى الاستقلال فى التعلم دائما، كذلك لا تستغنى عن المعلم مطلقا. وإذا نفذت بحزم وحكمة فإنها تمكّن المدرس من أن يعلِّم، كما تمكن التلميذ من أن يتعلم.

والطريقة فى جوهرها مجموعة أفكار ومبادئ، لا مجموعة أوصاف وأوامر؛ فقد أعطت المدرس ما أعطت التلميذ من الحرية، ومنحت الثانى ما منحت الأول من المثل الأعلى. والفكرة الرئيسية فيها أن تحول حجر الدراسة إلى معامل كمعامل الطبيعة والكيمياء؛ بحيث تكون فيها الكتب المتنوعة فى المادة، وكتب المراجعة من معاجم ومطولات، والأدوات العلمية التى يستلزمها البحث والاطلاع، والفحص والتنقيب؛ لمساعدة التلاميذ فى دراسة الموضوعات التى يكلفون دراستها ومعرفتها.

وتختلف عن طريقة تعلم الطفل فى منزله تحت إرشاد أحد المربين فى أنها تمكنه من أن يتعلم مع جماعة، وينتفع بروح الجماعة، ويستعين بالجماعة، مع مراعاة قواه الشخصية: العلمية والعقلية.

---

(١) Teaching and Learning.

وفى هذه الطريقة يلقى مقدار كبير من التبعة على التلاميذ فى استذكار دروس معينة، وموضوعات محدودة، فى مواد مختلفة، فى مدة خاصة، يحسن أن تكون أسبوعاً أو أسبوعين فى الابتداء، ثم تجعل شهرا بعد التمرين على الطريقة، ومعرفة طريقة البحث والدرس. وفى هذه المدة يسمح للتلاميذ بالقيام بأعمالهم المفروضة عليهم؛ حيث ينتهون من أدائها فى نهاية المدة المعينة لهم، ويكونون على استعداد تام لاختبارهم فى الدروس التى قاموا بإعدادها وفهمها بأنفسهم، بعد أن يرشدهم أساتيذهم فى الأمور التى تتطلب إرشادا.

حرية التلاميذ:

من مزايا هذه الطريقة أنها منحت التلاميذ حرية كاملة فيما يأتى:

(١) للتلاميذ أن يبتدئوا بدراسة أية مادة يختارونها من المواد المعينة لهم.

(٢) وأن يمكثوا أية مدة يريدونها فى فهم هذه المادة ما داموا يرغبون فى ذلك.

وهذه حسنة من حسنات هذه الطريقة؛ فكثيرا ما يحس التلميذ الماً حينما يقطع عليه عمله بدق الناقوس فى المدرسة. وكثيرا ما يتمنى أن يترك ولو بعض الوقت؛ حتى ينتهى من العمل الذى يقوم به. فطريقة دلتون تشجع على أن يستمر الإنسان فى عمله متى أراد الاستمرار. أما المعلمون فيتركون التعليم ويصيرون مرشدين أو ناصحين أو قادة للطلبة؛ بحيث يعينون ساعات خاصة فى حجر معروفة لإرشاد التلاميذ الذين هم فى حاجة إلى الإرشاد، والذين يجدون صعوبة فى عملهم، ولتوضيح القواعد الجديدة. والمفروض أن المدرسين لايتدخلون فى عمل تلاميذهم مالم يكونوا مخطئين، أو طالبين الإرشاد من أساتيذهم. وكل تلميذ حر فى أن يستذكر ما يريد، بقدر ما يستطيع، ما دام ناجحا فى القيام بعمله، قائما بما أسند إليه من الأمور.



وعندما ظهرت هذه الطريقة الحديثة فى أمريكا ثم انجلترا لم يوافق عليها فى بدء ظهورها بعض المربين، شأن كل جديد يفجأ الناس فى عالم الفكر. أما الآن فقد اتضح أنها الطريقة المثلى فى تعليم كثير من المواد. ولقد قام بتجربتها كثير من المدرسين والنظار فى مدارسهم؛ حتى أصبحت تستعمل فى كثير من المدارس فى الولايات المتحدة بأمريكا وانجلترا وكندا وإيطاليا. فالمدرس الحديث يكلف تلاميذه أعمالا خاصة يقومون بها بأنفسهم فى أوقات معينة، تحت إرشاده، فى مواد خاصة كالرياضة والجغرافية والتاريخ وآداب اللغة والقواعد وقانون الصحة.

اليوم المدرسى على طريقة دلتون:

وفى مدرسة دلتون كان التلاميذ أحرارا فى عملهم المدرسى من الساعة ٤٠ق: ٨س صباحا إلى الساعة ٥٠ق: ١١س؛ أى فى النصف الأول من اليوم المدرسى. وفى النصف الثانى من اليوم كان المدرسون يقومون بتدريس المواد التى يحسن تدريسها فى الفصول بالطريقة المعتادة عندنا. ويقوم التلاميذ فى الأوقات التى هم أحرار فيها بتعلم الدروس المعينة لهم بالطريقة التى يحبونها. أما المدرسون فى هذا الوقت فيخصصون أنفسهم بهذه الواجبات الخمسة:ـ

(١) أن يقوموا بحفظ النظام فى الفصل، بحيث يكون صالحا للاستذكار.

(٢) أن يشرحوا النقط التى تحتاج إلى شرح من الدروس المعينة للتلاميذ.

(٣) أن يبينوا للتلاميذ طريقة استعمال الأدوات الخاصة والأجهزة فى المعمل.

(٤) أن يوعزوا بآرائهم فى طريقة حل المسائل الصعبة.

(٥) أن يشرحوا النقط التى تحتاج إلى شرح حينما يظهر لهم أن التلاميذ حقيقة فى حاجة إلى المساعدة.

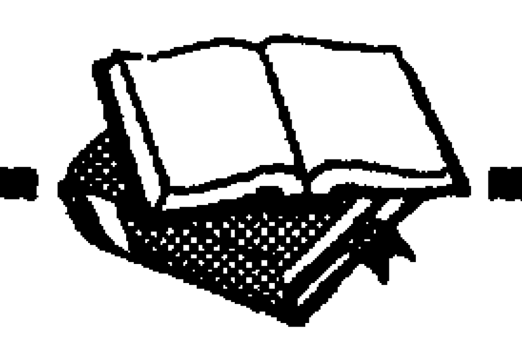
ولقد شوهد أن طريقة دلتون سارت سيرا حسنا، وأن التلاميذ ـ بعد أن تُرِكُوا وأنفسهم يبحثون وينتهجون الطريقة التى توافقهم ـ قد نجحوا نجاحا باهرا فى عملهم أكثر من نجاحهم المعتاد. وفى الوقت نفسه قد اعتادوا الثقة

بأنفسهم. ومن ثَمّ أصبح كل تلميذ طلعة؛ أى محبا للاطلاع، يهجم على الجديد من القواعد والآراء باحثا منقبا مفكرا من غير اعتماد على أحد. ومما لا شك فيه أنه سيكون هناك فى الابتداء شئ من الصعوبة فى تنفيذ هذه الطريقة. ولكن سرعان ما يعتادها التلاميذ، ويفضلونها على غيرها. غير أنهم سيجدون أنها تحسن فى بعض المواد، مثل: الجغرافية، والتاريخ، والقواعد، والإنشاء، وآداب اللغة، والمطالعة، والحساب، والهندسة، والجبر، وقانون الصحة. ولا تحسن فى بعضها الآخر، مثل: الموسيقا، والألعاب الرياضية، واللغات الأجنبية؛ لأن اللغة الأجنبية تحتاج إلى مدرس يعرف منه التلاميذ النطق، ويتحادثون معه، ويتحادث معهم، ويسمعونه يتكلم حتى تعتاد آذانهم الاستماع، وألسنتهم التكلم.

حجر الدراسة على طريقة دلتون:

أما حجر الدراسة فهى معامل تجمع فيها كل الكتب والأدوات المدرسية المناسبة لكل مادة يراد تعلمها. وأما التلاميذ فيجمعون تحت اسم معين تسهيلاً للعمل؛ كالجماعة الأولى، والجماعة الثانية، ومعمل الجغرافية، ومعمل التاريخ، ومعمل الطبيعة والكيمياء، وحجرة اللغة العربية، إلى آخره. ويستعمل التلاميذ الحجرة مكانا للبحث والتعليم؛ بحيث يبحث كل تلميذ على انفراد أو مع بعض إخوانه الذين معه فى مستوى واحد، وسنة واحدة. فإذا أراد بحثاً تاريخيا ذهب إلى حجرة التاريخ، وإذا أراد إعداد دروسه فى الجغرافية ذهب إلى حجرة الجغرافية، وهكذا. وفى كل حجرة مدرس خاص بمادة من المواد يقوم بمساعدة من يحتاج إلى المساعدة، وإرشاد من هو فى حاجة إلى الإرشاد.

وأما مكتبة المدرسة فيوزع ما فيها من الكتب المدرسية وكتب المراجعة على المعامل المختلفة؛ بحيث يوضع فى كل معمل الكتب التى تناسبه، وتكفى عدد التلاميذ. وفى اختيار الكتب تلاحظ ميول التلاميذ، ولا يكتفى بالنوع الدراسى منها ـ ذلك النوع الجاف الذى بَغّض إليهم القراءة والاطلاع؛ بل يختار أيضا كل كتاب ثمين أدبى أو خلقى أو علمى أو تاريخى.... من الكتب الحية المشوقة للتلميذ.



وإذا كان عدد المدرسين قليلاً فمن الممكن جعل كل مادتين فى معمل واحد، على أن يكون بينهما ارتباط وثيق. ويقوم كل مدرس بتنظيم معمله وترتيبه، وتترك التجارب للتلاميذ؛ ليقوموا بها بالطريقة التى يختارونها.

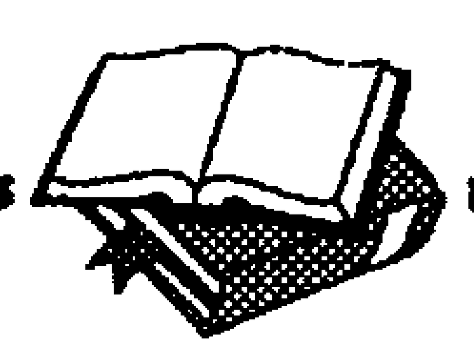
الصعوبات التى كانت تقف فى سبيل طريقة دلتون

أولا: أن من الناس من لا يحب تغييرا فى الطريقة التى اعتادها، يبتغى إبقاء القديم على قدمه؛ كأن العالم واقف فى مكان واحد لا يتحرك، ولا يريد السير إلى الأمام. فمنهم من يقول: إننى تربيت على هذه الطريقة، فلماذا لا يتربى عليها أبنائى وأحفادى؟ أو يقول إن هذه الطريقة كانت تصلح لى فيما مضى، فلماذا لاتصلح لغيرى الآن وفى المستقبل؟ فالطريقة التى اتبعناها أمس نتبعها اليوم مع تلاميذنا من غير ما تغيير أو تبديل؛ كأن ما كان يصلح للقرن التاسع عشر يصلح لا محالة للقرن العشرين. وما يصلح لهذا القرن يصلح للقرن الذى يليه. وهذا خطأ واضح؛ فالعالم يسير فى تقدم، فيجب أن نأخذ بالأحسن، ونتحرى الأنفع وهكذا.

ثانيا: (حب المدرسين فى جميع أنحاء العالم - كما يقول «السير جون آدمز[1]» لأن يقولوا ويستمع التلاميذ): ينتهون من الدرس إلى الدرس، ويخرجون من فصل إلى آخر وهم فى قول وشرح وتوضيح وتفسير. إنهم يقولون كثيرا، ولكن هل يفهم التلاميذ كل ما يقال؟ إن التلاميذ - وإن نظرت إليك أعينهم، ومثلت بين يديك أجسامهم - معرضون عنك بقلوبهم، فى حلم مستمر، ينتظرون بفارغ الصبر انتهاء الدرس، أو انتهاء اليوم المدرسى أو الحياة المدرسية؛ لأنهم يبغضون الدراسة، ولا يجدون لذة فيما يتعلمون. إننا نميل إلى أن نخطب فى فصولنا، ولكن أهذا هو التعليم؟ إننا نتكلم كثيرا، ولا نعلّم كثيرا. إننا نجد من الأسهل أن نخبر تلاميذنا فى الحال بكثير من الأخبار التى يمكنهم الحصول عليها بأنفسهم، لو تركناهم بعد أن نرشدهم إلى ما يجب أن يفعلوه. إننا نطعمهم

---

(١) Sir John Adams: مرب إنكليزى معاصر، من كبار أساتذة التربية بجامعة لندن، وله كثير من المؤلفات فى التربية.



ونسقيهم فى وقت لا يشعرون فيه بالجوع والعطش، فنوجد عندهم تخمة ومللا وسأمة. فلماذا لا نمهلهم قليلا حتى يشعروا بالجوع فيطلبوا منا طعاما لهم، ليستسيغوه ويجدوا فيه لذة؟ لماذا لا ننتظر حتى يشعروا بالظمأ ويطلبوا إطفاءه، فنقدم لهم ما يشفى ظمأهم؟ لماذا لا نكلفهم القيام بالعمل سائلين، فنجيبهم فى الوقت الذى يترقبون فيه الجواب ويشتاقون إليه، وهنا يكون الكلام من ذهب؟

وربما لا يوافق بعض المدرسين على هذه الطريقة؛ لأننا اعتدنا طريقة لانريد أن نتركها،ولأننا نحب بقاء القديم على قدمه. ولكننا لو جربناها لوجدنا أنها طريقة يحسن أن نسير عليها فى تعليم كثير من المواد؛ إذ هى الطريقة التى تخرج لنا رجالا يعتمدون على أنفسهم، ويستقلون فى أعمالهم منذ الصغر. هى الطريقة التى بها نكوّن عند التلاميذ حب القراءة والاطلاع فى سبيل الواجب الذى فرض عليهم، وأداء العمل الذى نمتحنهم فيه بعد انتهاء المدة التى عيناها لهم.

ثالثا: هناك صعوبة ثالثة يدعيها بعض المعلمين وهى: أن التلاميذ جزء لايتجزأ، وعملهم كذلك لا يمكن تجزئته، ولكن هذا خطأ؛ فمن المحال أو الصعب تعليم خمسين تلميذا تعليما حقا فى فصل واحد، وفى ساعة واحدة، درسا معينا؛ فإن مقدرة التلاميذ مختلفة؛ فمنهم الأذكياء، ومنهم الأغبياء، ومنهم المتوسطون. وما يناسب الذكى لا يناسب الغبى؛ فالعمل الذى ينتهى منه الذكى فى ثلث ساعة ربما لا ينتهى منه الثانى فى ساعة. فماذا يعمل الذكى بعد الوقت الذى انتهى فيه؟ هل ينتظر الآخر. وهو ما يحصل غالبا فى المدارس - فنضيع وقته الثمين، ونقتل ذكاءه، ويمل الانتظار، ويسأم تكرار ما هو سهل فى نظره، صعب فى نظر أخيه؟ ربما يقال: إننا نكلف الأذكياء عمل واجب يشغلهم بعد الانتهاء من عملهم الأول، وهذا ممكن، ولكن لماذا نكلف الذكى أن يمكث سنة فى عمل يستطيع أن يتمه فى ستة أشهر؟ لماذا نحرمه ثمرة ذكائه ولا نفتح أمامه أبواب العمل؟ لماذا لا نقسم الفرقة على حسب الذكاء إلى ثلاث جماعات، بحيث نضع الأذكياء فى فصل، والمتوسطين فى آخر، والضعفاء فى ثالث. وبهذا يستطيع كل تلميذ أن يعمل بقدر وسعه، وبقدر ما يسمح له ذكاؤه وطاقته، بحيث لا نؤخر الذكى انتظارا للغبى، ولا نحمل الغبى فوق طاقته بتكليفه السير إلى جانب الذكى.



ما عمل المدرس فى ذلك الوقت؟

ربما يسأل سائل: ماذا يفعل المدرس إذا ترك التلاميذ يعملون وحدهم؟ فالجواب عن هذا: أن المدرس صاحب الذمة والضمير سيجد كثيرا من الأعمال أمامه، سيجد تلاميذ يسألونه عن طريقة التغلب على ما يصادفهم من الصعوبة، وسيرى أنه فى حاجة إلى وقت يضع فيه واجبا خاصا بكل طالب، أو بكل جماعة من الطلبة. وسيحتاج إلى وقت يضع فيه أسئلة عن هذا الواجب أو التعيين، وإلى وقت يختبر فيه تلميذه شفويا وكتابيا فى عملهم الأسبوعى أو الشهرى، وإلى وقت يصلح فيه إجابة التلاميذ، وإلى وقت يشرح لهم فيه طريقة القيام بهذا الواجب الأسبوعى، والوسيلة التى ينجح بها الطالب فى عمله. حقا إن المدرس سيجد عملا أكثر من عمله المعتاد الآن، إذا أراد أن يعمل بإخلاص. وهذا ما ننتظره من كل مدرس يحب الخير لبلده، والرقى لأبناء وطنه.

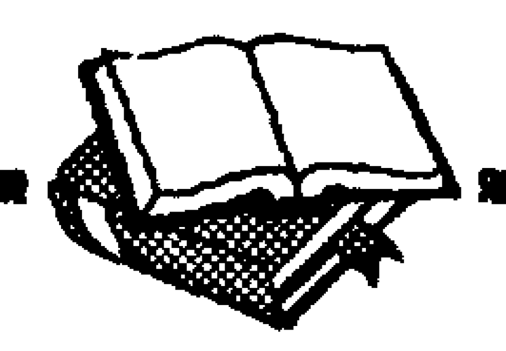
وبهذه الطريقة يشرح المدرس فى الوقت نفسه الذى يشعر فيه الطالب بالحاجة إلى الشرح، ويوضح بعض النقط التى خفيت على التلميذ، ويجيب عما يسأل عنه من الأسئلة، وبعبارة أخرى يتكلم فى الوقت الذى يكون الكلام فيه من ذهب؛ أى فى الوقت الذى يستعين فيه التلميذ بالمدرس، ويشعر بأنه فى حاجة إليه، ولا غنى له عنه، وفى الوقت الذى يقدر فيه كلامه حق قدره. ومن الذى يقدره؟ التلميذ نفسه الذى يشعر بأنه لا يستطيع أن يعمل هذا العمل من غير مساعدة مدرسه، وهنا يشعر بفضله ويفهم بسهولة. وهذا هو الوقت المناسب لإعطاء الدواء والغذاء؛ لتغذية الطفل بالمعلومات التى هو فى حاجة إليها؛ إذ يكون التلميذ مصغيا إلى كل كلمة يفوه بها المدرس؛ حتى يتضح أمامه العمل الذى كان من الصعب عليه أن يقوم به، ويشعر التلميذ بحاجته إلى العلم وإلى المدرس؛ فيكون كلام المدرس مفيدا مقدرا كل التقدير، ويكون كلامه واجبا؛ لأنه قد طلب منه الكلام فى وقت الحاجة إليه.

من ذلك نرى أن المدرس المخلص لن يجد زمنا يستريح فيه فى الوقت الذى يؤدى فيه الطالب عمله. وهنا ندرك أن المدرس يكون أمامه عمل كبير يعمله، وأن مدة الحرية للتلميذ ليست مدة راحة للمدرس؛ بل على العكس سيسأله الواحد بعد الآخر فى أمر من الأمور، وسيجد وقته مملوءا بالعمل، ووقت التلاميذ مملوءا بالنشاط والبحث والتنقيب. حقا سيشعر التلميذ بحيرة فى الابتداء، ولكن سرعان ما يعتاد الطريقة الحديثة. وسيشعر المدرس بما يشعر به الإنسان عادة عندما يقوم بتجربة جديدة. ولكنه سيرى فى المستقبل أنه ناجح فى عمله، وأن تلاميذه سائرون فى طريق الحياة العملية؛ حياة الاعتماد على النفس. تلك الحياة الخليقة أن تكوّن لنا رجالا، لا آلات كاتبة، رجالاً عمليين لا ينتظرون حتى يُعمل لهم العمل؛ فإن طفل اليوم الذى نعوده الاعتماد على المدرس، والانتظار حتى يقوم له بكل عمل - سيكون رجل الغد الذى ينتظر أن يقوم له غيره بالعمل الذى يجب أن يقوم هو به. وهذا ما نشكو منه الآن من أثر تلك التربية العقيمة.

أثر طريقة دلتون فى التربية العملية للحياة: -

إن الطفل الذى نمكنه من أن يعتمد على نفسه، ونمنحه الحرية فى أداء العمل الذى نفرضه عليه غير متكل على مدرسه، ولا منتظر أن نملأ له الملعقة ونضعها فى فمه - هو الطفل الذى ينال درسا نافعا فى الحياة العملية؛ فلقد استقل بعمله وهو طفل، وسيستقل بعمله وهو رجل. وهو الطفل الذى عرف معنى الحياة العملية منذ الطفولة، ومعنى الاعتماد على النفس من الصغر: معنى الحياة العملية الاستقلالية، معنى الحرية فى العمل، ما دامت تلك الحرية توصل إلى الغرض الذى نطلبه منه فى المدة التى نعينها له. ذلك الرجل الذى نحن فى حاجة إليه؛ فإن الأمة فى حاجة إلى رجال عمليين، قادرين على القيام بما عهد إليهم.

هذا هو ما يطلب من أى تلميذ فى مدرسة تسير على طريقة دلتون، يُطلب منه القيام بعمل فى وقت خاص، وتترك له الحرية التامة فى تنفيذه. فإذا احتاج إلى مساعدة طلبها من مدرسه. أما نحن فإننا الآن نساعد التلميذ فى الوقت الذى لا



يحتاج فيه إلى مساعدتنا، ونشرح له أشياء ليس فى حاجة إلى شرحها، ونجيب عن أسئلة يستطيع أن يجيب هو عنها، أو أسئلة لم يسألها. إننا نريد أن نخصص أنفسنا بصعاب الأمور التى لا يستطيع التلميذ أن يقوم بها. أما ما يستطيع القيام به فيجب أن يقوم هو نفسه به. ويجب أن ننتظر حتى يسألنا هو شرح ما اعترضه فى سبيله من الصعاب.

إن هذه الطرق السهلة التى نتبعها فى التعليم لا تقوى عقول أطفالنا؛ بل على العكس تضعف قوة التفكير فيهم؛ لأنهم تعودوا النقل من السبورة، والاتكال على المدرس، والانتظار حتى نعمل لهم كل شئ؛ فالمدرس هو الذى يعمل العمل، أما التلميذ فيعمل له العمل، وهو آلة تنقل عمل غيرها. وهذه نقطة الضعف التى نريد أن نتجنبها باتباعنا طريقة دلتون؛ فإن الطريقة الاتكالية لن تعودنا الاستقلال فى العمل؛ بل تجعل منا آلات ناقلة.

فيجب أن ندعَ التلاميذ يقومون بالعمل، ولا نعمل لهم العمل ولو عجزوا عنه؛ بل نتركهم يحاولون ويجربون، ثم نفهمهم طريقة العمل، بعد أن نترك لهم فرصة التفكير، فتمرن عقولهم على التفكير، وحل المعضلات من الأمور. قد يشعر الأطفال بأن لهم حقا علينا فى أن نجعل لهم كل شئ سهلا أمامهم. هم يلوموننا - ويلومون آباءهم وإخوتهم وأخواتهم - إذا لم نقم بمساعدتهم. يؤنبوننا ويلوموننا إذا لم نجعل الطريق أمامهم سهلا دائما، ليس محفوفا بالمشقة والمكاره. فلندعهم يؤنبون ويلومون. ولنعودهم من الصغر أن يقابلوا الحياة كما هى؛ فالحياة التى تنتظرهم ليست سهلة. فإذا كنا نريد أن نعدهم للحياة العملية الحقة، المملوءة بالصعاب والمشاق، فعلينا أن نعلمهم من الصغر كيف يقابلونها بالاعتماد على أنفسهم من الطفولة. دع الطفل يلبس ملابسه بنفسه، وينظف حذاءه بنفسه، ولا تسمح للخادم بمساعدته فى عمل يستطيع أن يقوم بأدائه. دعه يحاول ويجتهد ويبذل طاقته حتى يعمل كل شئ بنفسه. دعه يتعلم كيف يتعلم. علمه أن يكون رجلا فى الصغر حتى يكون رجلا فى الكبر[1].

---

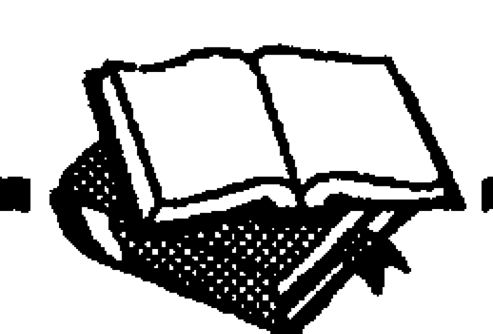
(١) ولا نقصد بذلك أن ننقله من عالم الطفولة إلى عالم الرجولة وهو طفل؛ بل نقصد أن نعامله المعاملة الملائمة له، مع التفكير فى إعداده للحياة المقبلة.

لذلك لا نستطيع أن نلقى كل تبعة على المدرسين. لا يمكننا أن نسألهم عن حياة التلميذ قبل مجيئه إلى المدرسة؛ فالآباء والأمهات هم المسئولون فى الواقع عن أبنائهم فى الحياة المنزلية الأولى التى تسبق الحياة المدرسية، ولو أنهم قاموا بالتربية المنزلية خير قيام، ثم قام المدرسون بالجزء الباقى لكانت النتيجة كما نحب ونرضى؛ ولكن كثيرا منهم يعتمدون على المدرس فى كل شئ، ويهملون أبناءهم فى بيوتهم، وينتظرون من الحياة المدرسية أن تصلح كل شئ أفسدوه فى بيوتهم. وهذا خطأ؛ فالمدرس لا يستطيع أن يقوم بكل شئ، وإن استطاع القيام بقسط كبير من التثقيف والتهذيب.

موازنة بين الحياة الاتكالية وحياة الاعتماد على النفس: -

كان كمال وسعاد طفلين ذهبا إلى المدرسة فى يوم واحد. وكانت أم كمال لا تفكر فى غيره مطلقا؛ إذ كانت مولعة به كل الولَع. وكل أملها أن تجعله سعيدا مستريحا، لا يقوم بعمل من الأعمال. فأخذت تخدمه بنفسها فى حياته المنزلية الأولى. فكانت تلبسه بنفسها، ولا تسمح له بالخروج وحده: الطعام ينتظره دائما، والكل يطلب رضاه، فإذا طلب من والدته شيئا ما تركت عملها، وأسرعت فى إحضاره له. ولم تقل له فى حياتها «لا»؛ بل كانت تجيبه إلى كل ما يريد. فإذا ما بكى من أجل شئ أحضرته له مهما يكن، ومهما يكلفها ذلك.

أما سعاد فكانت أمها مغرمة بها أيضا، ولكن كان لأمها كثير غيرها من الأطفال. وكانت الواجبات التى يتطلبها منها المنزل وتربية الأولاد كثيرة، ولكنها كانت عاقلة حازمة، تدرك معنى التربية والإدارة المنزلية، فعودت طفلتها عدم البكاء، كما عودتها أن تنام هادئة. فلما كبرت سعاد كانت تعتمد على نفسها فى كثير من الأعمال. وتساعد أمها فى العناية بأخيها الأصغر. ولقد اعتادت من الصغر أن تلبس نفسها بنفسها، وأن تساعد أمها فى إعداد مائدة الطعام، وفى وضع الآنية عليها، وفى أخذه بعد الأكل، وفى غسلها وتجفيفها. وكذلك كان يفعل إخوتها. وقد تعودت هى وإخوتها أن يفعلوا كل ما تريده منهم والدتهم.



وبعد حين اجتمع كمال وسعاد فى مدرسة واحدة، لرياض الأطفال. وهناك فى حجرة تخلع بها المعاطف وقف كمال حيران متلكئا، لا يدرى ماذا يفعل: ينتظر من يخلع عنه معطفه، ويضعه على المشجب، ومن يأتمر بأمره ويتمثل لإشارته. أما سعاد فكانت على الضد من ذلك؛ إذ خلعت معطفها وقبعتها فى الحال، وعلقتهما فى الحجرة. وأخذت تنتظر ما يطلب منها بعد ذلك لتفعله.

هذا مثل صغير، كثيرا ما نراه بأعيننا. إذا تتبعناه وجدنا ـ من غير شك ـ أن سعاد سيكتب لها النجاح فى حياتها المدرسية، وحياتها العملية. وأما كمال فقد يبوء فى حياته بالخيبة، ويخفق فى عمله، ولو كبرت سنه وأصبح رجلا. وسيجد الحياة التى تنتظره صعبة لا طاقة له بها: تحتاج إلى رجال يعتمدون على أنفسهم، ولا يتكلون على غيرهم فى عمل من الأعمال، ويستنفدون كل ما فى وسعهم، حتى ينالوا مقاصدهم، ويفوزوا بمآربهم.

«طريقة دلتون» وإعداد الطفل للحياة العالمية

حقا إن طريقة دلتون فى أمريكا ترمى إلى نقطة واحدة اجتماعية، هى: إعداد رجال للحياة العملية؛ وذلك بإيجاد صلة مباشرة بين المدرسة والعالم الخارجى؛ بأن تجعل المدرسة مكانا للحياة العملية، يستطيع فيه التلميذ القيام بكثير من الأعمال، ويشعر فيه بأنه عضو عامل فى مجتمع صغير.

إن علم الاجتماع فى العصر الحاضر ـ كما يقول فلاسفة التربية ـ لا يتطلب منا أن نسأل أنفسنا هذا السؤال فحسب، وهو: كيف نجيد تعليم القراءة والكتابة والحساب والجغرافية؟ بل يتطلب منا كذلك أن نسأل أنفسنا كيف نجعل هذا الطفل صالحا لأن يعيش فى العالم الذى نعرفه؟ وكيف نجعله يسعد بعمل مايستطيع لتحسين العالم الذى نحلم به، عالم السعادة والسلم، والأخلاق والكمال، والصحة والعلم، والاختراع والإبداع؟ فإذا استذكر التلميذ مادة من المواد فإنه يجب ألا ينظر إلى المادة من حيث هى مادة؛ بل من حيث صلتها بالعالم الاجتماعى، ففى درس المطالعة الأدبية مثلا يجب ألا يكون الغرض أن يختبر

التلميذ فى الأشياء التى عرفها من الحكاية أو القطعة الشعرية؛ بل الغرض أن تخلق فى التلميذ رغبة شديدة فى الأدب، ولذة كبيرة من الحكاية التى قرئت، أو القطعة التى حفظت، ببحث التلميذ فيها، ومناقشته القطعة مع تلميذ آخر.

لقد تكلم (الدكتور جون ديوى)[1] - وهو أكبر عالم فى التربية والفلسفة اليوم بأمريكا - فى كتابه «المدرسة والاجتماع» كثيرا عن الصلة بين المدرسة والحياة الاجتماعية الخارجية، وبينها وبين المسائل الاقتصادية.

وليس من الصعب أن نعرف كيف نوفق بين القراءة والكتابة والحساب والتاريخ والفن والعلم والأعمال اليدوية - والعلم الاجتماعى. وقد برهن (السير برسى نَن[2]) - أحد فلاسفة التربية فى الوقت الحاضر بانجلترا - بوضوح على طريقة استخدام الحساب فى الحياة العملية أو الحياة الاجتماعية.

«طريقة دلتون» والاشتراك فى التعلم

إن علماء دلتون لا يعارضون فى التعاون والاشتراك فى التعلم إلى درجة ما؛ فهم لا يمنعون تلميذا الاشتراك مع تلميذ آخر فى الفصل فى بحث مسألة خاصة، أو القيام بعمل خاص، ما دام كل منهما يجد سرورا فى عمله مع الآخر. وإذا رأى المدرس عمل هذين التلميذين غير مرضٍ فى حالة اشتراكهما فى استذكار الدروس، فله أن يتدخل فى وقف هذا التعلم الثنائى.

والحق أن اشتراك اثنين من الطلبة فى عمل من الأعمال قد يفيد فى اختصار الوقت؛ فمثلا فى إعداد قطعة من القطع، يستطيع أحد التلميذين البحث عن الكلمات الصعبة فى المعجم، فى حين أن الآخر يفسر معنى القطعة ويشرحها، ثم يأخذ كل منهما عمل الآخر بالتبادل. وبهذه الطريقة تحتاج القطعة إلى وقت أقل فى إعدادها. وكثير من الطلبة يستخدمون هذه الطريقة لتسهيل العمل، واختصار الوقت؛ غير أنه لا يستريح ضميرى ولا أطمئن لما يعمله غيرى لى، وأفضل أن أقوم بكل العمل؛ فربما ترك شيئا أستحسن ذكره، أو ذكر شيئا أميل

---

(١) ارجع إلى كتابه: The School and Society, by John Dewey.

(٢) Prof. T.Percy Nunn. : من كبار أساتذة التربية بجامعة لندن.



إلى تركه؛ فلكل إنسان ذوق وميل خاص به. ولا لذة فى عمل لمن يتعب فيه؛ فإذا تعبت فى عمل قدرته وعرفت قيمته.وبقدر التعب فى العمل تكون قيمته، ويبقى أثره.

ويرى بعض المربين أن الإنسان كثيرا ما يشترك مع آخر فى إتمام عمل من الأعمال العادية، أو فى أمور الحياة العملية نفسها؛ فلا مانع من اشتراك تلميذ مع آخر فى عمل؛ ولكن يجب ألا ننسى أن نبين للتلاميذ أنه وإن كان من السهل عليهم الحصول على النتائج بسرعة إذا خصص كل واحد بالعمل الذى يحبه ويرغب فيه، فمن الواجب أن يمرن التلميذ فى المدرسة لا على عمل واحد فحسب؛ بل على جميع الأعمال فيها. وبهذه الطريقة يمكن تغيير عمل التلميذ كل أسبوع: فالذى كان يبحث عن الكلمات الصعبة فى الأسبوع الماضى يجب أن يقوم بالتفسير والشرح فى هذا الأسبوع، وهكذا. وفى الوقت نفسه يجب أن يعود التلاميذ أيضا القيام بجميع الأعمال من غير مشاركة أحد لهم؛ فإن الإنسان فى الحياة العملية لن يجد شخصا مختصا بالبحث له عن كلمات فى المعجم مثلا. فعليه أن يبحث عنها بنفسه. ومع هذا التقييد تكون طريقة الاشتراك فى التعلم مفيدة فى بعض الأحيان للتلاميذ من الوجهة الاجتماعية الصحيحة.

تجربة طريقة دلتون

لقد ظهرت طريقة دلتون فى أمريكا، وانتشرت الآن فى انجلترا وغيرها، وكل معلم يريد النجاح لتلاميذه لا يسعه إلا أن يرحب بالروح الاجتماعية التى توجدها هذه الطريقة. فإذا أردنا أن نسير إلى الأمام وجب أن نقبل تجربة كل طريقة حديثة، وأن نشجع كل مشروع تثبت فائدته نظريا وعمليا. إننا لا ننكر أن فى ابتداء كل مشروع جديد صعوبة، ولكن يجب أن نعود أنفسنا التغلب على كل صعوبة. والصعوبة التى تلاقينا هى الانتقال من طريقة إلى أخرى، ولكن سرعان ما نتعود الطريقة الحديثة. فلنجربها فى تعليمنا ولو فى فصل كل مدرسة، ولو فى الأسبوع مرة فى درس من الدروس. فلنعد لتلاميذنا درسا بأحسن طريقة عرفناها، ولنضع لهم درسا بهذه الطريقة الحديثة، لنبين لهم ما يطلب منهم

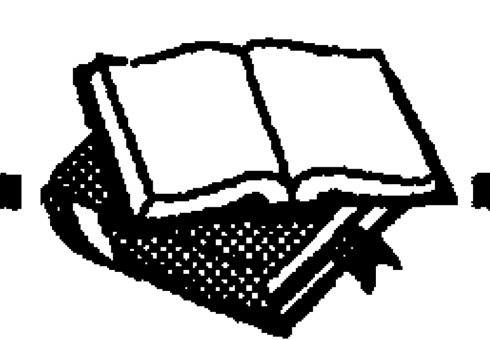
عمله، ونتركهم لإتمام هذا العمل بأنفسهم، ثم نختبرهم بعد شهر فى الدرس الذى قاموا هم أنفسهم بعمله مع مراقبتنا وإرشادنا. وسنجد النتيجة بأنفسنا، وسيتبين لنا مقدار ما عرفوه من دروسنا، وما عرفوه بأنفسهم. سيظهر لنا فضل هذه الطريقة. وسيتضح أنها طريقة يحسن أن تتبع فى كثير من المواد كالجغرافية، والتاريخ والأدبيات، والعلوم الرياضية، والطبيعة والكيمياء.

وقد اتبعت طريقة دلتون بحذافيرها فى مدارس كثيرة بانجلترا كمدرسة «اسْتِر يتْهاَم» الثانوية فحازت النجاح التام. أما المدارس المحافظة على القديم فقد ابتدأت بتجربة هذه الطريقة فى فصل أو فصلين فى المدرسة؛ حتى تحققت صحة التجربة، ثم أخذت ما استحسنته، وتركت ما لم يَرق فى نظرها.

يقول «السير جون أدمَنْ» ـ أستاذ قسم التربية بجامعة لندن سابقا ـ: «مما يستحق الذكر أن المعلمات هنا قد أظهرن شجاعة فى اتخاذ هذه الطريقة أكثر من المعلمين». ويقول أيضا: «لقد رأيت من قبل نجاح التلميذ الدلتونى فى إتقان عمله، وإتمامه بمهارة».

ما يعترض به على طريقة (دلتون)

أولا: الخوف من ألقاء كثير من التبعة على التلاميذ من الصغر، والخوف من قلق بالهم عند توزيع أوقاتهم على المواد التى تطلب منهم فى الوقت المحدود أمامهم؛ وبخاصة قلقهم قبيل انتهاء المدة المعينة لهم. ولكن قد ظهر بالتجربة أنه بعد استعمالها مرة أو مرتين لم يحدث بسببها قلق أو ارتباك أكثر مما يعترينا حينما نريد تنفيذ أى عمل بالطريقة القديمة المتبعة. ويجب أن نتذكر أن من الأطفال من يقلقون ويحارون لأقل عمل من الأعمال، مهما تكن الطريقة التى يعاملون بها. ولكن الدلتونيين، يؤكدون لنا أن قلق الأطفال يقل بالتدريج؛ لأن المدرس على صلة دائمة بالتلميذ، يساعده وقت الحاجة، والأطفال الذين يظهرون ضجرا وحيرة من جهة أعمالهم هم الأطفال الذين فى حاجة إلى أن نعلمهم ونعودهم من الابتداء التغلب على هذه العادة؛ بالاعتماد على أنفسهم من الطفولة، والتغلب على كل ما يلاقونه من صعوبة باتباع هذه الطريقة.



يقول (السير جون آدمز): «إنى أصرح بأنى كنت من الذين خافوا على التلميذ زيادة الهم، وقلق البال، من إلقاء تبعة كبيرة عليه، ولكن يسرنى أن أقول: إنه ليس هناك الآن من المهملين إلا قليل جدا. وأقل منهم هؤلاء الذين يشغل بالهم، أو يقلق ضميرهم».

ثانيا: هناك اعتراض ثان يعترض به بعض المربين فيقولون: ما النتيجة الأدبية التى تكون إذا سمحنا للتلاميذ بأن يختاروا عملهم فى أوقات معينة، وهم سيضطرون فى حياتهم المقبلة إلى أن يقوموا بأعمال وضعت لهم فى وقت معين؟ ويقولون لنا:إنه لا حاجة لأن نجعل الأمور كما يحب التلاميذ؛ فإنهم لن يجدوا العالم الذى ينتظرهم يفكر فى جعل الأشياء محبوبة لديهم، فيجب أن نعودهم أداء ما يكرهون، والقيام بما لا يحبون، ومواجهة الصعاب بصدر رحب، وابتسامة باردة.

والجواب: أنا نوافق هؤلاء المربين العمليين على رأيهم؛ فالحق أنه يجب أن يكون فى شبابنا القوة على التغلب على الشدائد، ومواجهة الحقائق، والقيام بكل عمل، سواء أكان شائقا أم غير شائق. وليس معنى هذا أن نخرج عن طريقنا، ونبحث عن مواد ليست فى ذاتها شائقة ولا محبوبة لدى التلميذ، ونأمره بمعرفتها؛ بل يجب أن نفكر فى فائدة التلميذ. وقد يعطى الطالب مادة غير شائقة فى نظره كاللغتين: اللاتينية والإغريقية فى نظر الطالب الإنجليزى؛ فانه يظن أن لا فائدة يجنيها منهما لعدم احتياجه إليهما فى حياته العملية؛ فلا يحمله على استذكارهما إلا أنه أمر بدراستهما لوجودهما فى المنهج. فهو يعمل مكرها، ناسيا أن اللغات تربى فيه القدرة على التفكير، وتفتح أمامه بحرا خضما هو بحر الآداب، وأن فى الحكم على النفس وتعويدها أداء ما تكره درسا خلقيا فى الحياة العالمية. فهى تفيده علميا وأدبيا ولغويا وتاريخيا.

وليس معنى كونها شائقة أنها سارة؛ فكرسى طبيب الأسنان جميل الشكل، ولكنه ليس بسار حينما يجلس عليه الإنسان لخلع أسنانه؛ بل معنى كونها شائقة أنها مناسبة للتلميذ، تصلح له ويصلح لها. **فالحساب** يجب أن

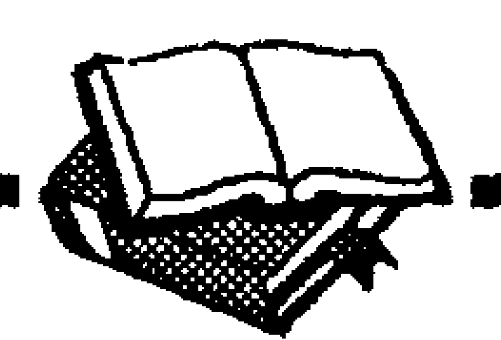
يكون عمليا لا من الأمور التى يستحيل وجودها. **والجغرافية** يجب أن يكون لها صلة بالحياة الحقيقية. **والتاريخ** يجب أن يتصل بما هو سائر فى العالم فى العصر الذى يدرس فيه، فالتاريخ يعيد نفسه.

ولكن (مِسْ بارسِت) وهى إحدى المدرسات الدلتونيات - تجيب بأن طريقة دلتون ستكون رجالا يصح أن نعتمد عليهم؛ لأنا عودناهم الاعتماد على أنفسهم منذ نعومة أظفارهم، رجالا يعرفون ما عليهم من الواجب، فيقدمون بأدائه خير قيام وخير أداء، ويقدرون معنى الحرية فى العمل، والتفكير، والرأى، والاختيار.

ثالثا: ربما يقال إننا إذ تركنا الحرية للتلاميذ فى القيام بعملهم أهملوه، ورغبوا عن أداء واجبهم، وأضاعوا أوقاتهم. لكن يجب أن نتذكر أن هناك يوماً يحاسب فيه التلميذ على عمله، ويختبر فيما عرفه. ذلك اليوم هو يوم الامتحان بعد انتهاء المدة التى عينت له. يجب أن نتذكر أن هناك يوما هو يوم القضاء، يوم الحكم على عمل التلميذ، وذلك عند انتهاء المدة. يجب أن نتذكر أن المدرس لا يزال بالفصل يلاحظ كل تلميذ ويعرف جميع حركاته وسكناته. وهو على علم بما يفعله كل تلميذ فى كل ساعة، وكل يوم.

ربما لا يتدخل فى عمل التلاميذ، ولكنه يعلم ما يفعلونه، ويرى جميع ما يعترضهم فى دروسهم، وكل ما يتعلق بهم فى فصله.

وليس معنى إلقاء التبعة على التلميذ وإعطائه الحرية فى أداء العمل أن نترك حجرة دراستنا فى أثناء قيام تلاميذنا بالدروس التى وضعناها لهم، وألزمناهم إياها، بل نكون معهم فى الحجرة نرشد من يحتاج إلى إرشاد، ونهدى من يضل الطريق، ونساعد من يحتاج إلى المساعدة، ونراقب كل عمل يعمله التلميذ. فإذا رأى المدرس أن التلميذ قد قصر فى عمله، أو أساء استعمال الحرية التى منحها - حرمه هذه الحرية التى لم يقدرها حق قدرها، وهو أشد عقاب يشعر به التلميذ. لذلك نجد أن كل تلميذ حريص على أداء واجبه، يحافظ على وقته؛ خوفا من أن نعاقبه بحرمانه الحرية فى العمل. ويجب علينا أن نستعمل حكمتنا فى معاملة التلميذ؛ فبدلا من أن نعاقبه بحرمانه الحرية التامة يجوز أن نعاقبه بتقييد حريته، أو بالتقليل منها حتى نرى النتيجة التى نريدها منه.



وسنجد أن الأطفال يقدرون معنى العمل فى الساعات الحرة، ويقدرون معنى الحرية، ويجتهدون فى إظهار نتيجة مرضية؛ كى لا يحرموا الحرية التى منِحوها.

وما تلك الحرية التى نعطيهم إياها؟ هى الحريةُ فى استذكار التاريخ مثلا قبل الجغرافية أو العكس، أو الحرية فى إعطاء وقت كبير لمادة هو ضعيف فيها، وتخصيص وقت صغير بمادة أخرى يرى أنه قوى فيها، أو الحرية فى الانتهاء من مادة قبل أخرى أو فى أن يقضى كل وقته فى مادة من المواد حتى ينتهى منها، ثم ينتقل إلى مادة أخرى... هى الحرية فى الذهاب إلى معمل الطبيعة أو الكيمياء حينما يريد استذكارها، أو الذهاب إلى حجرة التاريخ حينما يريد استذكار التاريخ وهكذا.

إنه يعطى تلك الحرية ما دام يقضى وقته فى العمل المطلوب منه، ويظهر لنا فى عمله كل يوم نتيجة مرضية.

النتيجة الحقيقية للطريقة التى نستعملها فى التدريس

إننى أسأل هل أدت طريقتنا الحاضرة فى التدريس إلى خير نتيجة فى التعليم؟ فلنمتحن التلاميذ فيما هو مكتوب فى كراساتهم! ولنطلب منهم ترجمة قطعة ترجمت فى كتبهم، أو حل مسألة رياضية أخذوها فى مذكراتهم، وكتبوها بخطهم وأيديهم، ولنسألهم شرح جملة عربية أو قطعة شعرية أخذوها من قبل! ولنسألهم عن الغلطات التى فى كراسات الإنشاء أو الإملاء نجدهم يخطئون فيها ثانية.

لماذا؟ لأن المدرس هو الذى قام بالعمل والإصلاح. أما التلميذ فلم يعرف سبب الخطأ، ولم يدرك الصواب. فلنختبرهم ولننتظر النتيجة التى نحصل عليها. ولكننى أتنبأ وأقول: إننا لن نحصل على نتيجة أكثر من ٣٥٪ فى أية مدرسة، وفى أية مادة من المواد. لماذا لا يستطيع التلميذ حل المسألة المحلولة فى كراسته؟ لماذا لايستطيع ترجمة القطعة التى فى كتابه أو مذكرته؟ لماذا لا يمكنه الإجابة عن شئ شاهده ورآه وكتبه فى كراسته من قبل؟

والجواب: أنه لم يقم هو نفسه بهذا العمل. وكيف نقول إنه لم يقم بهذا العمل مع أنه كتبه بخطه فى مذكرته؟ نعم إنه كتبه بخطه، ولكنه لم يقم هو نفسه بالعمل، ولم يفكر فيه. ولو أنه قام هو نفسه به، أو فكر فيه لكان من السهل عليه الإجابة عنه إجابة صحيحة من غير تردد.

فمن الذى قام إذن بهذا العمل؟ المدرس هو الذى قام بالحل، وقام بالترجمة، وبكل شئ. أما التلميذ فكان آلة فى يد المدرس، تنقل عمله من غير تفكير. فالمدرس فى الحقيقة هو الذى يعمل عمله وعمل التلميذ معا. أما التلميذ فلا يعمل شيئا سوى النقل من السبورة.

إننى لا أعد ملء الكراسات عملا للتلميذ؛ بل عملا للمدرس. أنا لا أنكر أنها كتبت بيد التلميذ وأصلحها المدرس. نعم قد أصلحها، ولكن التلميذ لا يعرف الصحيح من الخطأ. ربما يعرف الدرجة التى نالها، ولكن هل يعرف لماذا أخطأ؟ هل يستطيع أن يتجنب الوقوع فى هذا الخطأ نفسه لو سألناه السؤال عينه بعد أسبوع؟ إننى أجيب بالسلب، واثقا بأنه سيقع فى الخطأ نفسه الذى أصلح له فى المدة السابقة، والذى وقع فيه منذ أسبوع، وأصلح له منذ شهر.

لماذا أخطأ الخطأ نفسه ثانية؟ لأن الخطأ قد أصلحه المدرس، أما التلميذ فلم يقم بشئ. وإننى أؤكد أن المدرس لو طالب كل تلميذ بإصلاح خطئه بنفسه تحت إرشاده ما وقع فى هذا الخطأ ثانية.

لماذا؟ لأنه هو الذى قام بإصلاحه. أنا لا أريد أن أبحث عن الطريقة المثلى فى إصلاح الكراسات الآن؛ فهذا موضوع يحتاج إلى بحث خاص به فى طرق تدريس المواد.

هذه هى نتيجة الطريقة التى تتبع الآن فى التدريس. فهل هذه النتيجة ترضى؟ أنا لا أتكلم عن المنهج فى موضوعى هذا، ولكنى أتكلم عن الاجتهاد فى تحسين الطريقة التى بها نعلم ذلك المنهج. وإنى أنصح بأن يعطى المدرسون فرصة لتجربة طريقة دلتون فى بعض دروسهم؛ لتجربتها ولو فى فصل فى كل مدرسة. فإذا استحسنوها ووجدوا النتيجة حسنة فليسيروا عليها. وإذا استقبحوها فليتركوها.

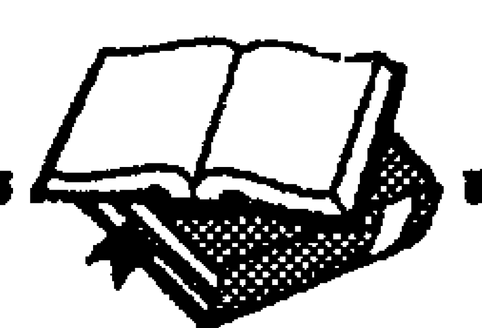


إننى أشعر بأنك تريد أن تسأل: ماذا أفعل إذا زارنى ناظر المدرسة أو أحد المفتشين؟ المسألة سهلة. اشرح له ما أنت فاعل، وبين له نتيجة عملك، وأنا أعتقد أنهم جميعا سيجلّونك ويقدرونك، إذا كانوا على علم بصواب ما أنت قائم به، وصلة بالطرق الحديثة فى التربية، اللهم إلا إذا كان لهم اعتراض على العمل بهذه الطريقة.

موازنة بين الحرية فى طريقة دلتون والحرية فى طريقة (منتسورى):

إن الحرية التى يمنحها التلميذ فى طريقة دلتون حرية محدودة. أما الحرية فى طريقة (منتسورى) فواسعة المدى، بعيدة الأفق؛ فعلى طريقة (منتسورى) يعمل التلاميذ ما يحبون من جهة العمل المدرسى؛ فالتلميذ له أن يعمل أو يكسل كما يريد ولا ضغط عليه. وليس لأحد أن يضطره إلى شئ. وأكثر من هذا له أن يختار أى عمل يشتغل به، أو أية لعبة يميل إليها من لعب (منتسورى)؛ لكن يجب عليه أن يستعمل هذه القطعة أو الأداة فى الغرض الذى أنشئت من أجله. فلا يسئ استعمال أية أداة من الأدوات، أو لعبة من اللعب، وعليه ألا يفعل أمرا يتعارض مع راحة رفقائه. ثم إنه لا يستطيع أن يترك المدرسة حينما يريد؛ ولكن له أن يأخذ راحته، ويضطجع على ظهره لمدة عشرين دقيقة من غير أن يعمل سوى النظر إلى السقف مثلا. ولن تتدخل إحدى مرشدات (منتسورى) فى ذلك.

لكن إذا رأت المرشدة أنه سيترك المدرسة إلى المنزل وقفت فى سبيله. وقد سميتها مرشدة لأن (مدام منتسورى) تدعى أنه ليس عندها من يدرس للتلاميذ؛ بل عندها من يقودهم أو يرشدهم أو ينصحهم. وبالمثل نجد ملاحظة كبيرة من المرشدات فى طريقة دلتون. فمع أنهنّ يتركنَ للتلاميذ مقدارا كبيرا من الحرية الحقيقة تجدهنّ كلهنّ أعينا لا يغمض جفنها لملاحظة التلاميذ، يرشدنهم ويقدنهم إلى أحسن الأعمال. ومن غير عناية المرشدات وملاحظتهن للتلاميذ فى أعمالهم تفسد الطريقة، ولا ينجح العمل. والمدرس القادر هو الذى يستطيع أن يفرق بين ما يجوز عمله، وما لا يجوز، وبين حرية التلاميذ ولهوهم، فيدعهم أحرارا، ولكن لا يسمح لهم باللهو والإهمال!.



تفاؤل الدلتونيين:

إن الدلتونيين يتفاءلون بكل عمل يعملونه؛ فهم ينظرون إلى الأمور نظرة متفائل ينتظر أحسن النتائج. فمثلا نرى (مس باست) تقول: «فلندع المدرسين يتحققون أن الأطفال يريدون أن يتعلموا». ولكن بعض المدرسين يَشُكُّون فى أن الأطفال محبّون للتعلم. وإنى لأوافق (مس باست) على قولها، وأرى أن التلاميذ يحبون أن يتعلموا؛ ولكن بشروط خاصة، وهى:

١ ـ أن نبث فى نفوسهم شوقا إلى التعلم وحبا له، بطرق الترغيب والتشويق المختلفة.

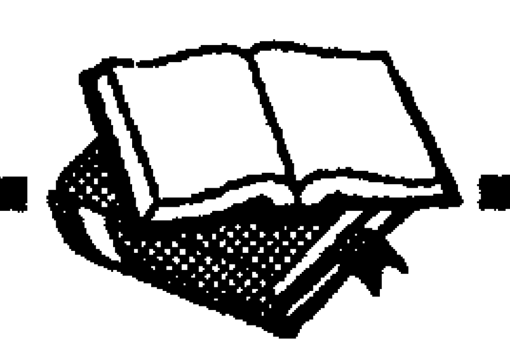
٢ ـ أن نشجعهم، ولا نثبط هممهم بالعقاب والتوبيخ، واللوم والتأنيب.

٣ ـ أن نناقشهم ونحاورهم حتى يدركوا خطأهم إذا أخطأوا.

٤ ـ أن نبين لهم نتيجة أعمالهم بطريقة حسنة.

٥ ـ أن نجعل المدرسة مكانا محبوبا فى نفوسهم. ولا يمكن أن تكون المدرسة محبوبة لديهم إلا إذا كانت الأعمال شائقة، والدروس مفيدة سارة، وكان المدرسون محبوبين لديهم. فالتلميذ لا يستفيد من مدرس مكروه لديه.

هذا وإن (الدكتورة منتسورى) لا توافق على أن تسوق التلميذ للعمل، وهى تعتقد أن الطفل سيبتدئ دروسه إذا أنظرناه ولم نعجله، وإذا لم يبتدئ الآن فسيبتدئ فيما بعد. وهى تصبر على الطفل صبرا لا حد له منتظرة انتباهه وتفرغه لعمله، أما المرشدة فإنها تلاحظ التلميذ فى الحجرة بعناية؛ لتستفيد من الوقت الذى تشعر فيه بحبه وإقباله على العمل، فتوجهه إلى صالح الأعمال. وفى الوقت نفسه يجب أن تأخذ الحيطة والاحتراس؛ فلا تسمح بتدخل أمر خارجي يحول بين التلميذ وانتباهه. لذلك يجب أن يكون موقع المدرسة مناسبا، بعيدا عن الضوضاء. ومن الحقائق التى لا نزاع فيها أن الطفل ينتبه دائما إلى أمر من الأمور، ولكن المدرس يجب أن يراه منتبها إلى النوع المستحسن من الأمور، منتبها إلى أحسن الأشياء وأنفعها.



الكتب على طريقة دلتون

إن الكتب التى بأيدى التلاميذ لم تكتب بطريقة تناسب طريقة دلتون، فعلى المدرس أن يقوم بكتابة الأسئلة التى يجيب التلاميذ عنها، وأن يبين لهم الدروس المطلوبة منهم، ويذكر لهم الكتب التى يرجعون إليها؛ حتى يصلوا إلى المراد منهم.

والكتب الحاضرة الآن كتبت ليقوم المدرسون بتعليمها التلاميذ. وهذه هى الصعوبة التى بين أيدينا. وقد تغلب الدلتونيون على هذه الصعوبة بعمل كتب خاصة، فى كل مادة تناسب هذه الطريقة. فلم يبق أمامهم إلا أن يقوم كل مدرس بعمل سلسلة من الأسئلة عن كل درس، وأن يقوم بكتابة ما يريده من التلميذ فى المادة، ويذكر له الكتب التى يجب أن يقرأها، والكتب التى يرجع إليها؛ بحيث يكون الطريق واضحا أمام كل تلميذ، وأن يرتب دروسه وأعماله دائما؛ بحيث يجد كل تلميذ تعيينا ينتظره بعد انتهاء المدة الأسبوعية أو الشهرية التى تتبعها المدرسة.

وإن المؤلفين على طريقة (دلتون) يخاطبون التلميذ مباشرة فى كتبهم بأسلوب ظاهر واضح، وبعبارة لا تكلف فيها ولا غموض، فهم يعترفون بوجود تلميذ يخاطبونه فى كتاباتهم وأحاديثهم، وأسئلتهم بطريقة ودية، وبأسلوب فردى.

ومن السهل على كل مدرس أن يعمل تمرينا وأسئلة عن كل درس، ويبين للتلميذ المراجع التى يرجع إليها. وإننا ننتظر طبعا أن يعرف كل مدرس ما يحتاج إليه كل تلميذ من تلاميذه من المواد أو الدروس، وأن يوفق بين الكتب التى بأيدى التلاميذ وطريقة دلتون.

فنحن المدرسين يجب أن نقوم بتحسين المواد وتهذيبها، وأن نضيف إلى الموضوعات ما نراه ضروريا لاتباع هذه الطريقة، وأن نكتب مذكرات خاصة بكل درس؛ بحيث إذا رآها التلميذ عرف المطلوب منه. وأن نذكر له أسماء الكتب التى يحتاج إليها فى استذكار مادته؛ ليطلع عليها فى مكتبة المدرسة أو الفصل. تلك

المكتبة التى يجب الإكثار من الكتب فيها؛ حتى يستطيع التلميذ أن يقرأ مقدارا كبيرا من الكتب تحت إرشاد المعلم. وبهذه الطريقة نشجع التلاميذ على القراءة، ونعودهم الاطلاع فى مكتبة المدرسة والاستعارة منها، ونبث فى نفوسهم حب البحث والتعلم، ونكون مكتبة فى كل فصل بحيث يكون بها جميع الكتب التى يحتاج إليها تلاميذ الفصل للاستذكار، والاطلاع والمراجعة، والبحث والتنقيب.

واجبات المدرس على طريقة (دلتون):

١ ـ المحافظة على التلاميذ من كل ما يعوقهم عن أداء واجبهم، والعمل لإيجاد جو هادئ يصلح للتعليم.

٢ ـ ملاحظة التلاميذ عند مجيئهم وذهابهم، والعمل لمواظبتهم وعدم تأخرهم.

٣ ـ مراعاة أن الكتب والأدوات المدرسية تستعمل فيما وضعت له.

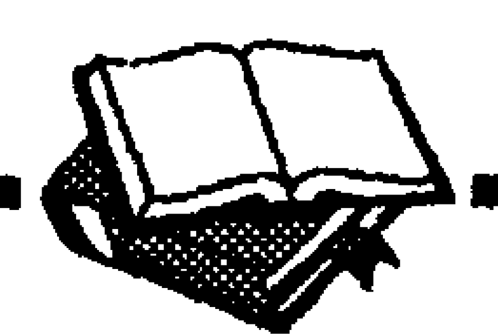
٤ ـ تشجيع التلاميذ على استعارة الكتب وقراءتها، وتعويدهم وضع الكتب فى أمكنتها بعد الانتهاء منها.

٥ ـ القيام بمكاتبة ولى أمر التلميذ عند غيابه عن المدرسة، وإخبار الناظر بالأعذار المقبولة، وغير المقبولة.

(يقوم المدرس بانجلترا ببعض الأعمال الكتابية التى تتعلق بالفصل الذى يدرس فيه).

ماذا أستطيع أن أفعل؟

لقد سألنى أحد الطلبة بدار العلوم: ماذا أستطيع أن أفعل، وليس فى استطاعتى أن أغير نظم المدرسة التى سأكون بها وأنا مدرس؟ وجوابى على هذا أن المدرس المخلص يستطيع أن يقوم بكثير من الإصلاحات فى أية مدرسة يكون بها ـ مهما تكن النظم، ومهما تكن الكتب ـ لو فكر فى فائدة الطفل. وهو إن لم يستطع أن يدخل هذه الطريقة حرفيا فى مدرسته يمكنه أن ينفذ كل مبادئها وروحها فى أية مدرسة يكون بها، وذلك.



١ - بأن يعطى فرصة للتلميذ فى أن يدعه يقوم بالعمل؛ حتى يتعود الاعتماد على نفسه من الصغر؛ فلا يحل له مسائل الحساب على السبورة، ثم يأمره بنقلها؛ بل يتركه يحلها بنفسه. فإذا شعر بصعوبة شرحها له، ثم تركه يستمر فى عمله. ولا يقوم بإصلاح الأغلاط له؛ بل يدع التلميذ يصلحها بعد معرفة السبب فى الخطأ؛ كى لا يقع فيه مرة أخرى.

٢ - أن يحرص على وقت التلميذ، فيستفيد من وقت القوى، فيعطيه من التمرينات أكثر من الضعيف. وأن يعمل لتحسين مستوى الضعفاء؛ حتى يظهر أثره فيهم. وألا يضيع أوقات التلاميذ فى توضيح الأمور الواضحة لديهم.

٣ - ألا يشرح الصعب للتلميذ قبل أن يشعر التلميذ بالصعوبة؛ بحيث يتكلم حينما يكون الكلام من ذهب، ويعطى التلميذ الماء حينما يشعر بالظمأ، والطعام حينما يحس الجوع.

٤ - ألا يدخل فصله إلا وهو عالم بكل ما سيفعله فى الفصل؛ فلا يدخل وهو لا يعرف موضوع الدرس فيسأل تلاميذه: «أين وقفنا فى الأسبوع الماضى؟».

٥ - أن يشجع طلبته على البحث والاطلاع؛ بأن يكلفهم استعارة الكتب المناسبة لهم، وقراءتها فى الخارج؛ بحيث يقرأ كل طالب كتابا فى المنزل كل أسبوعين، وأن يأتى لهم من حين لآخر ببعض كتب شائقة يقرأ لهم شيئا منها؛ ليرغبهم فى الكتب الجديدة، والاطلاع عليها.

٦ - أن يفكر فى التلميذ ومستواه، وإفادته والنهوض به، قبل التفكير فى أى شئ آخر؛ بحيث يعطيه من الطعام ما يستطيع هضمه، ومن المادة ما يناسبه؛ فلا ينتظر من طفل فى مدرسة أولية أن يفهم: «الوجود والعدم، والقدم والحدوث، والبقاء والفناء» وغيرها من تلك الصفات الفلسفية التى فوق مستوى الطفل الصغير. ويمكنه أن يفيد التلاميذ كثيرا من الجهة الدينية بذكر حكايات خلقية

دينية تناسب سن الطفولة، وتبث فيهم الروح الدينية: روح الأخلاق الفاضلة؛ كحكايات عن الطاعة، والأمانة، والصدق، والوفاء، والإيثار، والشفقة على الحيوان، ومساعدة الفقير....

وينبغى ألا يُعطى تلميذ فى السنة الثالثة[1] من المدارس الابتدائية قطعة محفوظات كهذه القطعة مثلا:

«وصف مصر لعمرو بن العاص»

«مصر تربة غبراء، وشجرة خضراء، طولها شهر، وعرضها عشر، يكنفها جبل أغبر، ورمل أعفر. يخط وسطها نهر ميمون الغدوات، مبارك الروحات، يجرى بالزيادة والنقصان كجرى الشمس والقمر. له أوان تظهر به عيون الأرض وينابيعها. حتى إذا عج عجاجه، وتعظمت أمواجه، لم يكن وصول بعض أهل القرى إلى بعض إلا فى خفاف الزوارق، وصغار المراكب. فإذا تكاملت تلك كذلك نكص على عقبه، كأول ما بدا فى شدته، وطما فى حدته...الخ».

فهذه القطعة وإن كانت جميلة فى وصفها، بديعة فى أسلوبها وتشبيهاتها، ولكن هل هى فى مستوى طفل عمره تسع سنوات؟ طبعا لا؛ لأن الطفل الصغير لا يستطيع أن يدرك معنى «طولها شهر، وعرضها عشر، وعج عجاجه، ،ونكص على عقبه، وطما فى حدته....» فالعبارة فوق مستوى الطفل، والقطعة مملوءة بالكلمات والعبارات التى يصعب على المبتدئ فهمها.

والمدرس على أى حال يستطيع أن يستعمل حزمه، ويفكر دائما فى منفعة الطفل، والمادة التى تلائمه، والطريقة التى تكوِّن لنا رجالا عاملين، يقومون بأداء الواجب حبا للواجب، ويستفيدون من أوقات فراغهم، ويتحلون بالأخلاق الفاضلة.وبهذا يعد المدرس مؤديا واجبه، ناجحا فى عمله.

---

(١) كانت هذه القطعة من المحفوظات المقررة سنة ١٩٢٤.



النتيجة:

يقول الدلتونيون إن التلاميذ يستطيعون أن يسيروا على طريقتهم من السنة الثامنة من عمرهم. فمن الممكن استعمالها فى مدارسنا العالية طبعا، والثانوية من غير شك، والابتدائية من السنة الثالثة، فى الوقت الذى يستطيع التلميذ فيه أن يؤدى عمله بنفسه، مع ملاحظة المدرس وإرشاده. وبهذه الطريقة يكون الطالب مسئولا عن عمله، وأكثر ولعاً به، واشتياقاً إليه.

والغرض من هذه الطريقة:

١ ـ أن نعطى الطفل حرية فى عمله المدرسى.

٢ ـ أن نجعل المدرسة مجتمعا يستطيع التلميذ فيه أن يقوم بعمله الخاص، ويشترك مع التلاميذ فى تنفيذ عمل معين اشتراكاً متبادلاً بينهم.

٣ ـ أن نعوده الاعتماد على نفسه من الصغر.

نماذج من التعيينات على طريقة دلتون

لزيادة الإيضاح أذكر هنا بعض النماذج فى مختلف المواد؛ لتكون مثلا للمدرسين يحذون حذوه، ويقتدون به، وتتضح به طريقة دلتون، فينهجون سبيلها، ويَقْفُون أثرها.

النموذج الأول فى التاريخ

المادة: تاريخ اليونان ـ الموضوع: (سقراط) ـ المدة: أسبوع ـ السنة: الخامسة بالمدارس الأمريكية، ويقابلها السنة الثالثة من مدارسنا الابتدائية.

لا أدرى: هل سمعتم عن الفيلسوف اليونانى (سقراط)؟ ففى أثناء بحثكم فى هذا الأسبوع يمكنكم أن تعرفوا معنى كلمة (فيلسوف)، وأن تقرءوا كل ماتستطيعون قراءته حول الفيلسوف (سقراط). ارجعوا إلى كتب التاريخ التى فى مكتبتكم، وستجدون فى كتاب «قصص اليونان» الكثير عن (سقراط). ولا تنسوا

أن تقرءوا أيضا هاتين الحكايتين: «اتهام سقراط» ، و «موت سقراط» من ذلك الكتاب. وإذا وجدتم صعوبة فارجعوا إلىّ. وحينما تنتهون من القراءة والبحث أجيبوا عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما معنى فيلسوف؟

٢ ـ اذكر ما تعرفه عن (سقراط) وإكْسَانْثِبِّى.

٣ ـ ما الذى كان يعتقده (سقراط) ؟

٤ ـ كيف أساء الأثينيون إلى (سقراط) ؟

٥ ـ ماذا تم لسقراط؟

ملحوظة: لا تنس أن تحضر كل أجوبتك إلىّ قبل انتهاء الأسبوع.

النموذج الثانى فى التاريخ

الموضوع: الإسكندر المقدونى ـ المدة: أسبوع ـ السنة: الخامسة الابتدائية بالمدارس الأمريكية:

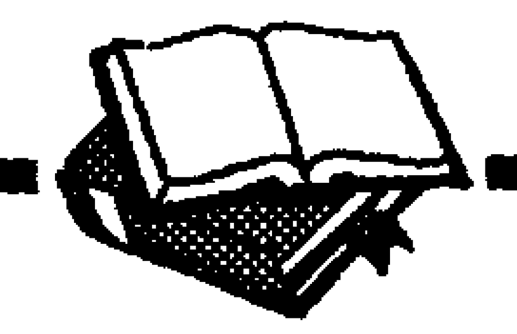
بعد عصر (بركليس) كان بين الأثينيين والإسبرطيين حرب انتهت بفوز الأخيرين. ففقد الأثينيون قوتهم التى كانوا يعرفون بها حينما كان (بركليس) قائدا لهم. وبعد ثلاثمائة سنة تقريبا ظهرت مملكة عظيمة فى شمال اليونان تسمى مقدونية. وكان ملكها يسمى (فيليب)، وله ابن يدعى الإسكندر. وإنى أريد أن تعرف تاريخ حياة ذلك الرجل فى هذا الأسبوع.

(أ) بعد البحث أجب عن الأسئلة الآتية حول الإسكندر. ولا تنس أن تكتب أجوبتك فى جمل تامة.

١ ـ ما الأخبار التى أتى بها الرسل الثلاثة إلى (فيليب) ملك مقدونية؟

٢ ـ اذكر حكاية «بوسيفالس».

٣ ـ من كان معلما للإسكندر، ومن أين أتى؟



٤ ـ ماذا فعل الإسكندر بعد موت أبيه؟

٥ ـ كيف كان جيش الإسكندر؟

٦ ـ ما المواقع الثلاث التى حضرها؟

٧ ـ اذكر حكاية (جُورْدِيَان نّت)؟

٨ ـ كم مدينة سميت باسم الإسكندر؟

(ب) ارسم مصورا لملكة الإسكندر، واستعمل التلوين فى الرسم لترى الأقاليم التى فتحها.

(جـ) المراجع التى ترجع إليها:

اقرأ حول الإسكندر فى كتاب «حكايات أبطال العالم القديم»، وستجد مصوراً لإمبراطورية الإسكندر فى West's Ancient World : كتاب: «العالم القديم» تأليف (وِشت).

(د) إذا وجدت صعوبة فارجع إلى.

النموذج الثالث فى المطالعة المنزلية

قراءة فى المنزل ـ سنة رابعة فى المدارس الثانوية المصرية ـ المدة: أسبوعان.

١ ـ حينما تختار الكتاب الذى تريد أن تستعيره لتقرأه فى هذين الأسبوعين اكتب اسمك فى قائمة المستعيرين، واسم الكتاب والمؤلف.

٢ ـ اقرأ الكتاب كله قبل أن تجيب عن أى سؤال.

٣ ـ لو وجدت صعوبة فاسألنى، أو اسأل أحد إخوانك عنها. ولا تنس أن تستعمل المعجم عند الحاجة.

٤ ـ حينما تنتهى من قراءة الكتاب أجب عن الأسئلة الآتية كتابة:

(أ) اذكر أحسن حكاية أو أحسن فصل وجدته فى الكتاب.

(ب) من الذى تفضله من النساء أو الرجال الذين قرأت عنهم فى كتابك؟

(جـ) ما الصفات التى يمتاز بها ذلك الشخص؟ وما الأسباب التى دعتك إلى تفضيله على غيره؟

(د) اكتب رواية تمثيلية قصيرة ذات فصلين، مستعملا فحوى أى فصل قرأته فى الكتاب. أو اكتب قصيدة لا تقل عن ١٢ بيتا عن أى رجل أو أية حادثة فى الكتاب.

النموذج الرابع فى الإنشاء

المادة: لغة عربية ـ الفرع: إنشاء ـ السنة الثالثة بمدارسنا الابتدائية.

اختر موضوعين من الموضوعات الآتية بعد، ثم أجمع عنهما ما تشاء من الأفكار، ورتبها جيدا. ثم أكتب هذين الموضوعين من الذاكرة فى كراسات الإنشاء:

١ ـ أبى أو أخى.

٢ ـ صف اليوم الذى تحبه من أيام الأسبوع.

٣ ـ كيف نحصل على السكر؟

٤ ـ يوم على شاطئ البحر.

٥ ـ خطاب لصديق لك تصف فيه زيارتك الماضية لحديقة الحيوان بالجيزة.

النموذج الخامس فى الجغرافية

الموضوع: الصين ـ السنة: الرابعة الابتدائية من المدارس المصرية ـ المدة: أسبوع. أظن أنك قد سمعت عن الصين، وتريد أن تعرف الكثير عن شعب يبلغ ٤٠٠,٠٠٠,٠٠٠ من السكان، ولا يقل عنا فى المقدرة الطبيعية، ولو أن أخلاق الصينيين وعاداتهم تختلف كثيرا عن أخلاقنا وعاداتنا. أما مدنيتهم فهى أقدم من المدنية الأوربية بألفى سنة، وبعبارة أخرى إن مدنيتهم قد مضى عليها ٤٠٠٠ سنة.



(أ) ١ - اقرأ عن الصين ودياناتها ومدنيتها،وأخلاقها وعاداتها، والتعليم والصناعات بها فى كتاب كذا من صفحة... إلى صفحة...

٢ - ارسم مصورا واضحا للصين من المصور الجغرافى صفحة كذا.

٣ - ستجد فى المكتبة عدة مجلات وصور تمثل الحياة فى الصين، فاطلع عليها. وسترى أن كل صورة مذيلة بوصف صغير فاقرأه.

٤ - بعد الانتهاء من البحث والاطلاع اكتب موضوعا عن الصين: مدنيتها، دياناتها الثلاث، أخلاقها وعاداتها، صناعاتها ومدارسها، بحيث لا يقل الموضوع عن أربع صفحات.

٥ - سأتكلم يوم الخميس عن الصين، وسأحضر معى بعض الصور الصينية، وبعض العملة والأوراق المالية.

(ب) سأترك لكم الاختيار فى معرفة أحد الأمرين الآتيين:

١ - الفتاة الصينية	٢ - الفتى الصينى
ليست مرغوبة - لماذا؟ صغر قدمها ملابسها تعدد الزوجات	عبادة الأجداد التربية الصينية الكتابة الصينية الامتحانات

(جـ) انظر فهرس الكتب وابحث عما تريد، وارجع إلى أى كتاب حول الصين.

(د) بعد إعداد هذا الموضوع سيكون لديكم مناظرة بين الفتاة الصينية والفتى الصينى؛ بأن يأخذ تلميذ دور الفتاة الصينية، ويأخذ آخر دور الفتى الصينى، ويكون موضوع المناظرة قابلا للجدل والنقاش.

النموذج السادس في الحساب

السنة: الثالثة من المدارس الابتدائية ـ المدة: أسبوع.

فى هذا الأسبوع ستعيد ما عرفته فى السنة السابقة؛ للتأكد من أنك لا تزال تذكره. أنت تعرف القسمة المطولة، والكسور الاعتيادية... فأعد حل التمرينات أو المسائل التى بكتاب الحساب صفحة كذا وكذا. إذا لم تفهم شيئا فاسألنى عنه. وإذا انتهيت من حل تمرين أو مسألة فارجع إلىّ للاطلاع على إجابتك.

النموذج السابع في قانون الصحة

الموضوع: الاستحمام ـ السنة: الرابعة الابتدائية ـ المدة: أسبوع.

(أ) فى مكتبة الفصل ستجد كثيرا من الكتب فى تدبير الصحة. اطلع على ما تستطيع منها وبخاصة كتاب كذا...؛ لمعرفة موضوع الاستحمام؛ بحيث تستطيع الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما الاستحمام وما فوائده؟

٢ ـ متى يستحسن الاستحمام؟

٣ ـ ما فوائد الاستحمام بالماء البارد؟ وما شروطه؟

٤ ـ اذكر طرق الاستحمام بالماء البارد وشروطه.

٥ ـ لماذا لا يحسن الاستحمام بماء النيل إلا إذا كان رائقا؟

٦ ـ ما فوائد الاستحمام بالماء الساخن؟ وما شروطه؟

٧ ـ ما فوائد الاستحمام بالماء المتوسط الحرارة؟

٨ ـ اذكر ما تعرفه عن حمام البحر، وفائدته، ومتى يحسن، ومتى لايحسن، والمدة التى يصح الاستحمام أن يمكثها الشاب وغيره.

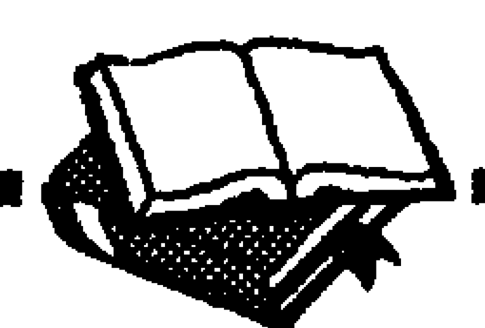
٩ ـ بيّن طريقة الاستحمام بالهواء وفائدته.

١٠ ـ اذكر فوائد الاستحمام بالمياه المعدنية، وما تعرفه من الحمامات المعدنية فى مصر وغيرها.

(ب) بعد فهم الموضوع جيدا اكتب الأجوبة، وكن على استعداد للامتحان فيها. وإذا وجدت أية صعوبة فارجع إلى.



التعليم في الهواء الطلق



قامت فى مصر سنة ١٩٣١ حركة مباركة نحو التعليم فى الهواء الطلق، ولكن تلك الحركة - مع الأسف - لم تلبث أن اعتراها الضعف، وانتابها التردد؛ حتى اضمحلت وماتت.

وليست نظرية التعليم فى الهواء الطلق بالجديدة؛ فقد عمل بها (أفلاطون[١]) من قبل؛ لأنه أيقن بفائدة الهواء وأثره فى الصحة، فأنشأ جامعته أو معهده العلمى فى بساتينه فى أثينا، وأخذ يعلم الطلبة بين الأشجار الباسقة، وجداول المياه الرائقة؛ ليتمتعوا بما فى الطبيعة من جمال وجلال، ويستفيدوا من شمسها الضاحية، وهوائها العليل.

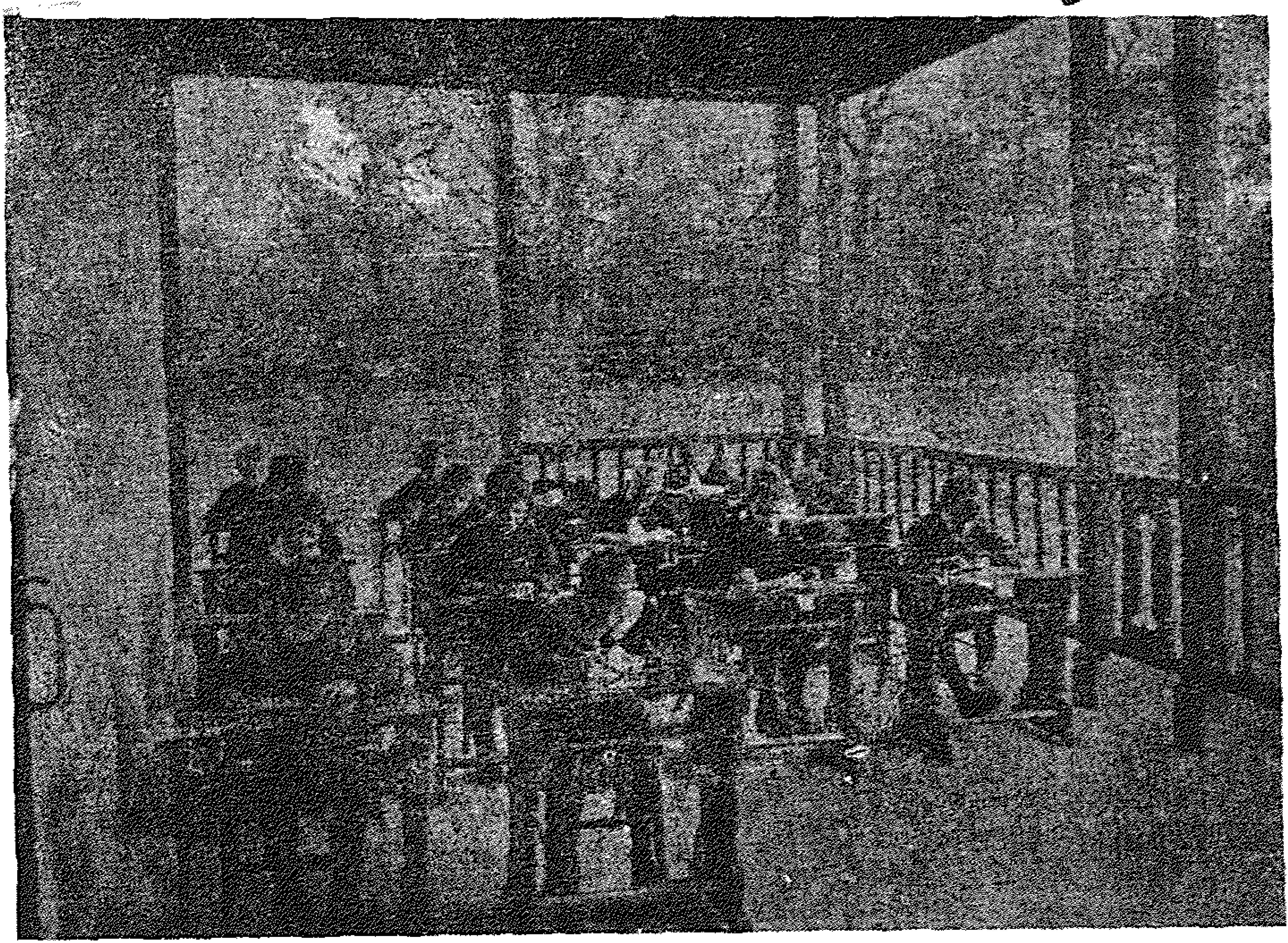
وقد أنشئت مدارس الهواء الطلق فى أوربة وأمريكا لتعليم ضعاف الأجسام من الأطفال فى بيئة صحية جميلة. والغرض من تلك المدارس تحسين صحة أولئك الأطفال أولاً، وتعليمهم ثانياً. وللوصول إلى هذين الغرضين تنشأ فصول أو مدارس ومصحات فى الهواء الطلق، يعنى فيها بغذاء هؤلاء الأطفال وملابسهم؛ لوقايتهم البرد، والتقليل من أعمالهم المدرسية وتنويعها؛ بحيث تناسب حالهم الصحية.

فالفكرة الأساسية فى ذلك النوع من المدارس تقوية أجسام التلاميذ الضعفاء، مع تعليمهم فى الوقت نفسه.

وكثيرا ما تجد بين جدران المدارس أطفالا ضعاف الأجسام، أقوياء العقول؛ فإذا حكمنا عليهم بالتعليم فى المدارس المعتادة، والمكث فيها من الساعة الثامنة صباحا إلى الرابعة مساء قضينا عليهم بالموت. وليس من الحكمة طبعا حرمانهم التعليم، والقضاء عليهم بالجهل. فمدرسة الهواء الطلق هى الوسيلة الوحدة للتغلب على هذه الصعوبة؛ ففيها يجد ضعاف الأجسام جوا صحيا يتفق وحالتهم الجسمية، كما يجدون تربية وتعليما بطريقة خاصة تلائمهم، فيتعلمون فى أثناء علاجهم، ويعالجون، فى أثناء تعليمهم؛ فيجمعون بين الفائدتين: الصحية والتعلم.

---

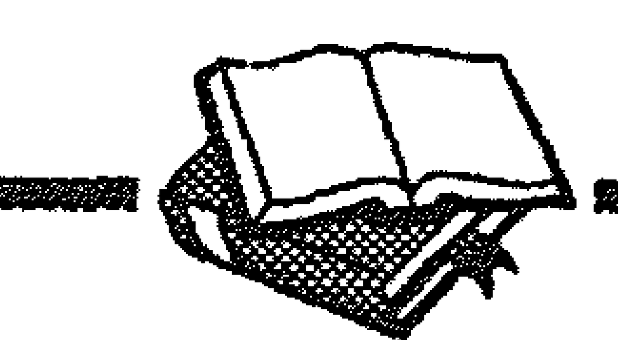
(١) فيلسوف أثينى كبير، ولد سنة ٤٢٧ ق.م.



تحت المظلة فى المدرسة يتعلم التلاميذ فى الهواء الطلق، فيستفيدون علما وصحة، ويعتادون النظام خارج الفصول

مدارس الهواء الطلق فى ألمانيا:

لقد سبقت ألمانيا غيرها من الأمم إلى هذا النوع من المدارس؛ ولا عجب؛ فالعناية بالصحة كبيرة جدا بألمانيا، ولذلك يعنون بالفحص عن الأطفال طبيا عند لحاقهم بالمدارس. وقد علم بالبحث أن نحو أربعة فى المائة من الصغار يستطيعون الذهاب إلى المدرسة العادية، ولكنهم لا يمكنهم الانتفاع التام بالتعلم فيها، لا لنقص فى قواهم العقلية؛ بل لفقر دم، أو ضعف جسم. وهذا ناشئ عن رداءة الغذاء أو المسكن أو البيئة... الخ. ولما كان التعليم عاما إجباريا فى ألمانيا، والحكم على أمثال هؤلاء الضعفاء بالبقاء فى المدارس العادية فيه قضاء على صحتهم ـ أنشئت لهم مدارس فى الهواء الطلق بضواحى المدن الكبيرة، وكانت أول مدرسة فتحت من هذا النوع فى سنة ١٩٠٤ فى (خَارْلَو تِنْبِرْج)؛ وهى إحدى ضواحى برلين.



ومن المبادئ المتبعة فى هذه المدارس:

١ ـ الحياة والتعلم فى الهواء الطلق.

٢ ـ إعطاء الطفل كمية كبيرة من الغذاء الجيد، بنظام خاص.

٣ ـ مراعاة النظافة التامة، وكثرة الراحة، واللعب.

٤ ـ اختيار المدرسين الماهرين لإدارة هذه المدارس والتعليم فيها.

٥ ـ جعل الفصول صغيرة، وتنويع الدروس؛ حتى تكون شائقة. والتقليل من المقدار الذى يعطاه التلاميذ؛ مراعاة لحالتهم الصحية. وتوزيع أوقاتهم بين العمل واللعب، والقراءة، والغناء، والراحة والغذاء ـ توزيعا ملائما.

٦ ـ العلاج بالتمرينات فى الهواء الطلق، وبأشعة الشمس والحمامات.

٧ ـ الوقاية من البرد بالملابس الصوفية وغيرها، وتجنب التيارات الهوائية.

٨ ـ العناية بصحة الأطفال وأسنانهم.

وبعد تجربة هذا النظام أظهر الأطفال نجاحا فى عملهم، وقويت أجسامهم، وحسنت صحتهم، وزاد وزنهم، وشفى كثير منهم من مرضه، ولم يتأخروا فى دروسهم، مع أنهم كانوا يشتغلون أقل من نصف الوقت الذى كان يشتغله نظراؤهم فى المدارس العادية. وقد كان فى استطاعتهم بعد العلاج اللحاق بالمدارس العامة مع غيرهم من الأصحاء، والسير على حسب مستواهم فى الدراسة، وبذلك لم يحرموا التعليم من أجل ضعفهم، ولم يرهقوا بالنظام العادى من التعليم.

وإذا نجح هذا النظام فى تعليم ضعاف الأجسام من الأطفال فلا مرية فى نجاحه فى تعليم الأقوياء والمتوسطين منهم؛ **فوزارة المعارف** تحسن صنعا إذا عنيت بالتعليم فى الهواء الطلق؛ حتى تطرد صحة التلاميذ فى التقدم. فمما يؤسف له أننا نشاهد بين أطفالنا المصريين وجوها شاحبة، وأجساما هزيلة ضعيفة؛ لعدم العناية بالتربية المنزلية، وقلة التبكير فى النوم، ورداءة الغذاء أو قلته فى الأحياء الوطنية من المدن والجهات الفقيرة من القطر؛ كقنا وإسنا وإدفو

وأسوان. ومن القسوة أن نحكم على طفل صغير بالمكث من الصباح إلى المساء فى حجرة الدراسة، ونرهقه بواجبات منزلية ـ غير معقولة أحيانا ـ فى وقت هو فيه أشد الحاجة إلى الراحة واللعب فى الهواء، والعناية بتربيته الجسمية.

حينما ابتدأت الدكتورة (منتسورى) تطبق طريقتها فى تعليم ذوى العاهات من الأطفال باللعب وتربية الحواس وجدت أن للعب واستعمال الحواس أثرا كبيرا فى رفع مستواهم العلمى، فرأت أن تعمم الطريقة، ولا تجعلها مقصورة على المعتوهين، وأخذت تعلم الأذكياء بالطريقة نفسها، فكان لها أثر كبير فى عالم التربية، يذكره لها المربون بالشكر والتقدير.

ويتضمن نظام التعليم فى الهواء الطلق بألمانيا:

أولا: تخفيض زمن التعليم النظرى إلى نصف الوقت المعتاد، وقضاء الوقت الباقى فى الهواء الطلق، فى دروس عملية لها علاقةكبيرة بالحياة الخارجية؛ لأن ضعاف الأجسام من التلاميذ لا يستطيعون أن يمكثوا وقتا طويلا فى الدراسة النظرية.

ثانيا: ألا يزيد الفصل على عشرين طفلا لكل معلم؛ حتى يتمكن من العناية التامة بكل طفل.

ثالثا: يستثنى هؤلاء الأطفال من النظام المدرسى القاسى والعقاب.

وقد كانت النتائج الصحية لهذا النظام واضحة محسة؛ فقد شفى كثير من المرضى، واكتسبوا بعض الخشونة والتقشف، وقوة المناعة، وتحمل هجمات المرض، واستفادوا من الوجهتين: العلمية والخلقية، بقدر ما استفادوا من الوجهة الصحية، فقد زاد نشاطهم وانتباههم، وصاروا بعد نجاح العلاج قادرين على السير مع غيرهم فى المدارس المعتادة، وأظهروا نجاحا كبيرا فى دروسهم وحسن سلوكهم، وكسبوا كثيرا من العادات والأخلاق الحسنة؛ كالنظام والنظافة، والمواظبة والاعتماد على النفس، وضبط الشعور، والحكمة والحزم، وجمعوا بين التربية الجسمية والطبعية، والخلقية والعملية والاجتماعية، والعقلية، والجمالية.



وفى تلك المدارس يدرب الأطفال على الأمور الضرورية فى الحياة الاجتماعية المنظمة، ومبدؤهم الرئيسى هو التنويع من عمل شائق إلى لعب، ومن لعب إلى عمل، ومن قراءة إلى غناء، ومن رياضة إلى نوم، وهكذا حياتهم المدرسية فى الهواء.

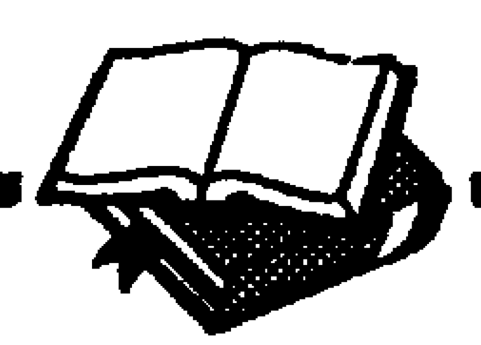
انتشار هذا النظام فى غير ألمانيا:

ولما انتشرت التقريرات فى جميع أنحاء ألمانيا عن فوائد التعليم فى الهواء الطلق أخذت السلطات المدرسية تكثر هذا النوع من المدارس فى المدن الألمانية، ثم انتقل المشروع بعد ذلك إلى انجلترا وأسكوتلنده وفرنسا وأمريكا، وكندا والمكسيك وإيطاليا. ولذلك يمكننا أن نقول: إن نظام التعليم فى الهواء الطلق قد انتهى من مرحلة التجربة، وصار فى ألمانيا وأمريكا يعد أمرا جوهريا فى النظام المدرسى فى التعليم الأولى قبل سنة ١٩١٠.

وفى أمريكا كانت الحجرة العادية تغير إلى حجرة ذات ثلاثة جوانب، أما الجانب الرابع فيترك مفتوحا للهواء. ابتدأ التعليم فى تلك الحجر فى البرد القارس. وكان الفصل المدرسى مقصورا على المصابين بالدرن وفقر الدم. وكانت العناية بالتدفئة والملابس الواقية من البرد كبيرة، مع جودة الغذاء، وقلة الدروس؛ فظهر التحسن على الأطفال جسميا وعقليا، وتقدموا تقدما محسا فى عملهم المدرسى. وينشئ الأمريكيون بعض هذه المدارس فى المتنزهات العامة، والأمكنة الهادئة، والجزائرالتى يسهل الذهاب إليها بالقوارب، وفى معسكرات فى الخلاء، وفى حدائق المدارس وأفنيتها، ويشجعونها تشجيعا عظيما؛ لنجاحها الكبير فى علاج المصابين بالدرن فى الدور الأول من المرض، ويقصرون هذه المدارس على معالجة هؤلاء المرضى والعناية بهم.

الحاجة إلى الحياة فى الهواء الطلق

إن النشاط العقلى والجسمى للإنسان فى الحياة الخلائية فى الهواء الطلق أكثر منه داخل الفصول بين أربعة جدران؛ فقد ألِفَ الإنسان أن يعيش طليقا فى

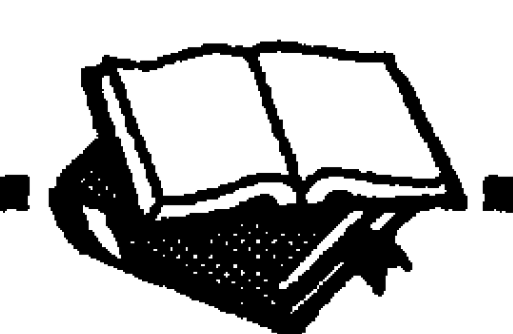


جو الطبيعة، منذ ظهوره فى هذا العالم، وجسمه لا يحتمل البقاء محبوسا فى دائرة ضيقة بعيدة عن فضاء الطبيعة الرحب، وخاصة فى الطفولة وفى الأدوار الأولى للتكوين والنمو. فالطفل الصغير يجب أن يقضى كل دقيقة ممكنة فى الهواء؛ فى الحدئق وغيرها. وليس معنى ذلك أن نحرمه التعليم؛ بل نعلمه فى بيئة صحية، فنفيده من نواحى الصحة والقوة والملاحظة والعقل. وقد جبل الأطفال على حب الطبيعة والمعيشة فى الهواء والخلاء. وحبهم للمكث فى الخارج حب فطرى، الغرض منه المحافظة على النفس والنوع.

ويستفيد التلاميذ من التعلم فى الهواء أكثر من استفادتهم فى الفصول المدرسية حينما يألفون هذا النوع من الدراسة. وقد برهنت القواعد الصحية الحديثة على أن المكث طويلا بين أربعة جدران غير صحى؛ فالأوبئة والأمراض المنتشرة أثر لطول الإقامة داخل المنازل أو الحجرات الفاسدة الهواء. فإذا كان للتربية فى دور الطفولة تأثير قوى فى الأطفال طول حياتهم فمن الواجب أن نشجع فيهم ذلك الحب الفطرى للمكث فى الهواء والخلاء، ونرغبهم فى المعيشة الصحية، والعمل ليجددوا مسراتهم فى الطبيعة،ويكسبوا العلم والصحة فى وقت واحد. ولو عنيت كل مدرسة مصرية بالتعليم فى الهوء الطلق لكوَّنا شعبا قويا صحيح الأجسام.

يقول أحد المربين فى إحدى الجامعات الأوربية: «إنه لم يستطع المحافظةعلى صحة ابنه إلا بوسيلة واحدة؛ هى الاستمرار دائما فى اللعب فى الهواء الطلق طول النهار فى يومى السبت والأحد من كل أسبوع[1]» فإن هذا الطفل كان يأتى إلى المنزل فى يوم الجمعة بعد انتهاء الأسبوع الدراسى وهو متعب منهوك القوى. وباللعب والراحة فى هذين اليومين: السبت والأحد فى الهواء الطلق كانت قواه تتجدد فى أيام الاثنين، ويكثر نشاطه، وتزيد حيويته. وفى أيام العطلة والإجازة كانت صحته تتحسن كثيرا بالرياضة فى الحدائق، وتغير الهواء فى المصيف، والاستفادة من الهواء والشمس.

(١) هذان اليومان عطلة أسبوعية فى مدارس أوروبة وأمريكا.



والتعليم فى الهواء الطلق خطوة كبيرة نحو الطريق المؤدى إلى تقوية أجسام الأطفال عموما، والضعفاء منهم خصوصا. وإذا كان الهواء خير علاج لكثير من الأمراض، فلماذا لا يكون خير واق منها؟ ولماذا لا يكون الهواء أحسن مقو ومن لا يحتاج إلى القوة والنمو؟

يجب تنظيم التعليم فى الهواء وتحديده:

قد يجد المدرسون بعض الصعوبة فى حفظ النظام خارج الفصول؛ لأن التلاميذ كثيرا ما يظنون أنهم عند خروجهم من حجر الدراسة تزول القيود التى يقيدون بها عادة فى الفصول؛ فهم قد تعودوا أن يتذكروا دروسهم ماداموا فى حجر الدراسة، فإذا ما غادروها تركوا الدروس وراءهم ظهريا. وبالمران والتعويد يمكن اعتياد التلاميذ المحافظة على النظام وتجنب الفوضى سواء أكانوا فى الفصول أم فى خارجها. ويجب أن يستعد الأطفال لتلقى الدروس واستذكارها فى الحجر الدراسية؛ حتى يخطوا خطوة نحو المبدأ القائل: «التربية هى الحياة»، كما يجب أن يعد المدرس مادة شائقة تلائم المدة التى يمكثها مع التلاميذ فى الهواء الطلق. وفى الوقت الذى يخرجهم لرحلة يمكنه تفهيمهم ما عليهم من الواجبات، وحثهم جميعا على مراعاة النظام؛ حتى لا يظن المارون أن المدرسة سيئة النظام، كثيرة الإهمال.

والرحلات لدراسة التاريخ ومبادئ العلوم والطبيعة فى بيئتها الأولى ـ تحتاج إلى إعداد تام، وإلمام بالتفصيلات عن كل شئ.

وعلى المدرس أن يبث فى نفوس الأطفال حب جمال الطبيعة، ويعمل لتقوية ملاحظاتهم، فيرغبهم فى الحياة فى عالم الطبيعة؛ حتى يعرفوا الصلة بينها وبين الإنسان، ويشجعهم على كتابة ما يلاحظونه فى الحقول والمتنزهات، وعلى استعمال أعينهم؛ حتى يروا ما فى الأشجار من حياة عجيبة، وما فى الطبيعة من جمال وروعة. وينبغى أن يشجعهم على القيام بإعداد حديقة المدرسة وزرعها، وتعهدها بأنفسهم.

النظام اليومى لمدرسة (خارلو تنبرج) الألمانية

كما تعنى المدرسة بالملابس والوقاية من البرد تعنى بالطعام؛ بحيث يكون صحيا: فيه المواد الغذائية الكافية. ولنبين هنا النظام اليومى لتلك المدرسة:

(١) يصل التلاميذ إلى المدرسة فى الساعة الثامنة إلا ربعا فى الصباح، ثم يشربون كوبا صغيرا من الحساء، ويأكلون قطعة من الخبز والزبد.

(٢) تبتدئ الدروس فى الساعة الثامنة، وتجعل كل حصة نصف ساعة، تليها فترة للراحة مقدارها خمس دقائق.

(٣) وفى الساعة العاشرة يأخذ الأطفال كوبا أو كوبين من اللبن، وقطعة من الخبز والزبد.

(٤) يتناولون الغداء فى منتصف الساعة الواحدة بعدالظهر، وهو يحتوى على ثلاث أوقيات من اللحم لكل تلميذ مع خضر وحساء.

(٥) يستريح الأطفال بعد الغداء، وينامون ساعتين.

(٦) فى الساعة الرابعة يتناولون لبنا، ثم خبزا مع زبد ومربى.

(٧) يتناولون الأكلة الأخيرة فى الساعة السابعة إلا ربعا، وتحتوى حساء وخبزا وزبدا، وبعد ذلك يعودون إلى منازلهم.

ويعطى الفقراء الغذاء بالمجان، ويدفع غيرهم كل المصروفات أو بعضها بحسب يسرهم أو عسرهم. وفى المنزل يأكل الأطفال عادة قبل ذهابهم صباحا إلى المدرسة لبنا وخبزا وبيضا، وعند عودتهم مساء يتناولون طعاما خفيفا. وفى المدارس الإنكليزية يتناول التلاميذ ثلاث أكلات: الإفطار والغداء ظهرا والشاى، ثم يذهبون إلى منازلهم قبل الغروب، ويعطون لبنا فى الساعة الحادية عشرة صباحا إذا أمر الطبيب بذلك، ويستريحون ساعتين بعد الغداء. وأنواع الطعام المتنوعة موزعة توزيعا حسنا، وثمنها معتدل.

النظام اليومى لمدرسة فى (نيويورك) بأمريكا

يختلف النظام اليومى فى الترتيب باختلاف البلاد والمدن، ولنذكر هنا النظام اليومى لمدرسة الهواء الطلق فى (نيويورك).

من ق . س	إلى ق . س	
٤٥ – ٨	٩	يصل التلاميذ إلى المدرسة،ثم يدفئون أنفسهم.
٩	٣٠ – ٩	يتناولون بيضا، ثم كوبا من اللبن، ويستريحون فى الهواء مع التحفظ من البرد.
٣٠ – ٩	٣٠ – ١٠	أعمال مدرسية.
٣٠ – ١٠	٤٥ – ١٠	فترة قصيرة لتناول لبن وخبز.
٤٥ – ١٠	٣٠ – ١١	أعمال مدرسية.
٣٠ – ١١	١٢	فترة للنظافة، وغسل الأيدى، والاستعداد لتناول الغداء.
١٢	٣٠ – ١٢	الغداء ظهرا.
٣٠ – ١٢	٢	يستريح التلاميذ فى أسرَّتهم الخاصة، ويشجعون على النوم.
٢	٣	أعمال مدرسية.
٣	١٥ – ٣	فترة قصيرة لتناول لبن وخبز
١٥ – ٣	٤	أعمال مدرسية.
٤	٥	ألعاب
٥		العودة إلى المنزل.

المنهج فى مدارس الهواء الطلق

يعنى فى منهج مدارس الهواء الطلق بالأمور الآتية:

١ ـ الرياضة البدنية.

٢ ـ الأعمال اليدوية؛ وتشمل فلاحة البساتين والعمل فيها، والنجارة، وصنع السلال، ورفء الملابس.

٣ ـ دروس مشاهدات الطبيعة.

الملابس:

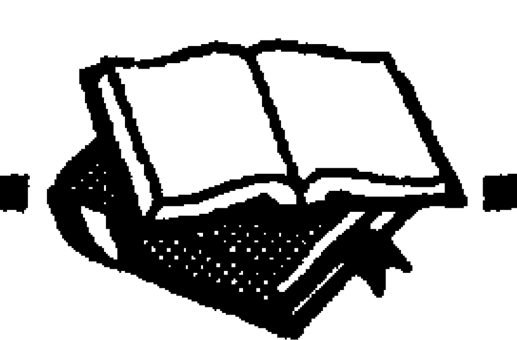
لقد برهنت التجارب فى البلاد الباردة على أن الأطفال لا يستفيدون من العلاج بالهواء الطلق إلا إذا شعروا دائما بالدفء؛ بإعطائهم ملابس كافية للوقاية من البرد، وعمل كل وسيلة للتدفئة. وتقوم المدارس والجماعات التعاونية بما يحتاج إليه الأطفال من الملابس الصوفية وغيرها إذا كان آباؤهم فقراء. ويعطى كل طفل معطفا ولحافين ومِمْطرين من الصوف وكُمَّة[١] وقفازين. ويزود الأطفال بحلل من حلل الإسكيمو تلبس على الملابس العادية. وفى المدارس أحذية وجوارب لمن يحتاج إليها من الأطفال الذين يأتون إلى المدرسة وأقدامهم مبتلة من المطر.

البناء المدرسى فى الهواء:

قبل أن تبنى يجب أن يراعى موقعها؛ بحيث يكون صحيا فى الخلاء، يواجه حديقة من الحدائق، أو متنزها من المتنزهات، أو غابة من الغابات. ومن الممكن التغلب على الصعوبة فى نقل التلاميذ من بيوتهم فى الأحياء الوطنية الفقيرة إلى المدرسة؛ بأن يختار الموقع قريبا من نهاية خطوط السير للمركبات العامة (الترام)، ثم يتفق مجلس التعليم مع مديرى الشركات على نقل هؤلاء التلاميذ بالمجان على مركباتهم فى الصباح إلى المدرسة، والعودة بهم فى نهاية اليوم إلى

---

(١) الكمة: القلنسوة المدورة؛ لأنها تغطى الرأس.

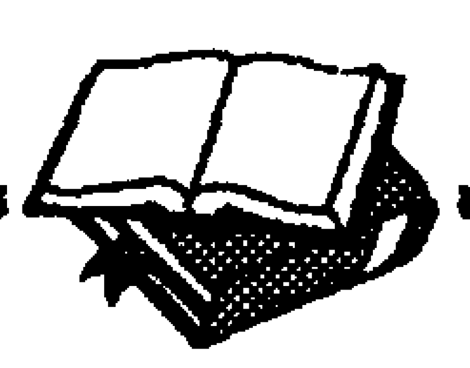


بيوتهم. ومن الخطأ أن نقول إن الأطفال الذين يسكنون فى الأحياء الفقيرة الخاصة بالسكان يجب أن تبنى لهم مدرسة في ذلك الحى؛ إذ يكفى أنهم يعيشون فى تلك الأحياء التى لا تعرفها الصحة، ولا تشعربوجودها مصلحة التنظيم. وقد قبلت هذه الفكرة وسلم بها فى انجلترا.

وتصنع المبانى المدرسية بحيث يمكن فكها إلى أجزاء، ونقلها وتركيبها ثانية عند الحاجة. ويقتضى هذا أن تكون الحيطان من الخشب؛ حتى يمكن بسهولة حلها وتركيبها. وإن نفقاتها أقل مما يستدعيه البناء العادى. ولقد نجحت المانيا وانجلترا نجاحا كبيرا فى هذا الموضوع من البناء.

اختيار التلاميذ:

يقوم طبيب المدرسة بانجلترا باختيار ضعاف الأجسام من الأطفال؛ ليتعلموا فى تلك المدارس،ويضع تقريرا عن الحالة الصحية لكل طفل؛ بحيث يكون لكل تلميذ بطاقة خاصة به تدون فيها حالته الشخصية، وتختبر أسنان الأطفال قبل لحاقهم بتلك المدارس؛ لمعالجة من يحتاج منهم إلى العلاج؛ حتى يستفيدوا الفائدة التامة من الغذاء. ويزور الطبيب العام وطبيب الأسنان المدرسة كل أسبوع، ويوزن الأطفال مرة كل أسبوعين، ويستحمون عادة تحت إشراف الممرضة، ويمكث التلاميذ فى تلك المدرسة المدة التى يراها الطبيب ضرورية للاستشفاء. فمدة الإقامة ليس لها حد معين. وفى انجلترا تفتح فصول فى الهواء، وتقام خيام ومحلات (معسكرات) فى الريف حيثما يحسن الجو من أول مايو إلى منتصف أكتوبر غالبا، ويقبل فيها الأطفال لمدد مختلفة؛ من ثلاثة أسابيع إلى خمسة وعشرين أسبوعا. ويستمر الأطفال فى المدرسة حتى يظهر عليهم الشفاء التام، وتدون فى بطاقة الطفل حالته قبل لحاقه بمدرسة الهواء الطلق، وفى أثناء إقامته بها، وبعد تركه إياها، ولحاقه بمدرسة عادية.



طرق التدريس فى الهواء الطلق

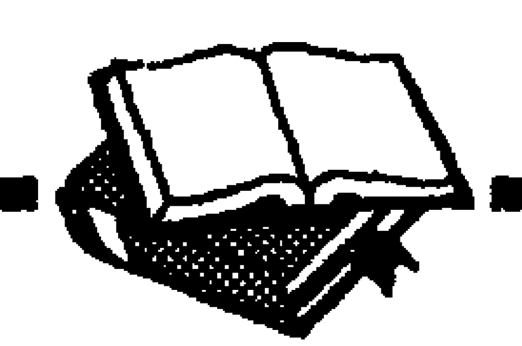
تجب العناية بالطريقة التى تدرس بها المواد خارج الفصول. وللفائدة العامة نذكر هنا بعض الارشادات فنقول:

دروس مشاهدة الطبيعة

كلنا نعلم أن هذه الدروس تجد جوا صالحا لدراستها فى بيئتها الأولى؛ فالأطفال يتعلمون أن يلاحظوا حياة النبات والطيور والحيوان فى جميع أدوار نموها من البداية إلى النهاية، وأن يروا ما يحدث فيها من التغيرات من يوم لآخر، أو من فصل لآخر فى جميع الأحوال. ومن الممكن إعطاء كثير من الدروس عن التغيرات الجوية، وتفتت الصخور، وتكوين التربة، والزراعة، وتربية الدواجن والماشية.

ففى درس فى الصنوبر يقول أحد المدرسين بانجلترا: كنت أعرف بعض الشئ عن الصنوبر وأشجاره، ففى طريقى إلى المدرسة لحظت أنواعا مختلفة من هذه الأشجار، وشاهدت المادة التى يفرزها شجر الصنوبر، ورأيت نضالها فى سبيل الحياة. وقد استغرقت دراستى لهذه الأشجار مدة ليست بالقصيرة، استطعت بعدها أن آخذ الأطفال إلى الغابة، وأعلمهم الطبيعة فى بيئتها. جمعت بعض الصور، وبحثت فيما لدى من الكتب عن الصنوبر حتى جمعت بعد البحث مادة تكفى خمسة دروس فى الهواء الطلق. وكانت النتيجة أن عرف الأطفال الأنواع المختلفة للصنوبر، والطريقة التى يميز بها كل نوع من الآخر، وبحثنا عما تنتجه تلك الأشجار، وذهبنا إلى محل خشب، ودرسنا أنواع الخشب، فاستفدت واستفاد التلاميذ فائدة كبيرة.

وفى درس فى السكر ومعرفة طريقة صنعه يحسن أخذ الأطفال إلى مصنع السكر؛ ليروا كيف يصنع، ويشاهدوا كل قسم من أقسام المعمل فى صناعة السكر، وبذلك يستفيدون عمليا وعلميا بالزيارة، وصحيا بالرحلة أكثر مما يستفيدونه من درس نظرى فى حجرة دراسية.



يقول أحد المدرسين فى مدارس الهواء الطلق بانجلترا: «لاحظت ذات مرة أحد الرسامين يلون منظرا من مناظر الطبيعة، فقلت فى نفسى: لماذا لا أسمح للأطفال بأى عمل فنى خارج المدرسة من حين لآخر؟ وفى فصل الربيع نفذت هذه الفكرة، فأحبها التلاميذ حبا جما، ثم استعملتها فى تدريس اللغة الإنكليزية، فكنت أخذ التلاميذ إلى فناء المدرسة فى دروس الوصف والإنشاء الشفوى، فكان التلاميذ يؤدون عملهم خارج الفصل أحسن من تأديته فى الفصل. وبتنظيم العمل وتحديده، وإعداد كل درس بعناية، ومراعاة النظام والدقة فيه، والمثابرة على العمل، استطعت أن اتجنب كل نقد، فتسلمت كثيرا من رسائل التشجيع والثناء».

تدريس الحساب

وفى تدريس الحساب فى تلك المدارس يجب:

(١) أن يعطى كل طفل مقياسا طوله ياردة أو متر ليقيس به.

(٢) أن تبنى المسائل الحسابية على أمور عملية لها علاقة بالحياة الخارجية.

(٣) أن يقوم التلاميذ أنفسهم بهذه العمليات؛ كأن يقيسوا الحديقة، ويكونوا من ذلك مسألة حسابية.

(٤) ألا يكتفى بالمسائل النظرية والتمرينات العددية. ومن الممكن أخذ كثير من المسائل الحسابية من البيئة نفسها.

ويحسن أن يدرس التاريخ فى الهواء الطلق بحيث تمثل المناظر والحوادث التاريخية خارج الفصل.

تدريس الجغرافية

ويجب أن تعلم الجغرافية دائما فى الهواء الطلق مادام الجو جميلا. ومن الممكن أن تتخذ وسائل الإيضاح من المصورات الجغرافية على الرمل الأصفر، أو ترسم على سبورة فى الخارج، أو يستعان بالبيئة الجغرافية على إعطاء دروس على جزيرة، أو نهر أو جبل، أو صحراء بالقرب من المدرسة. وإذا أراد المدرس أن

يجعل للمصورات الجغرافية أثرا فى تعليم الجغرافية فالطريقة المثلى أن يكون المصور كبير الحجم؛ كى يستطيع الطفل رؤية كل شئ بوضوح. ومن السهل رسم ذلك المصور فى فناء المدرسة على الأرض، وتعيين الأمكنة الهامة بعصى، وتبيين الجبال والأنهار وشواطئ البحار بسهولة. ومن السهل تعويد الأطفال القيام بعمل تلك المصورات بأنفسهم على الأرض.

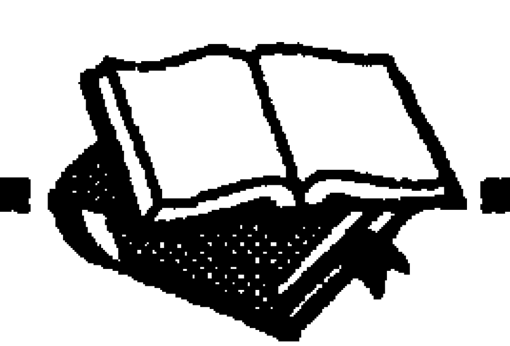
وحديثا قام فصل فى السنةالثامنة(١) بمدرسة ابتدائية أمريكية فى الهواء بعمل مصور للحرب الأوربية الماضية؛ فمن برلين عين موقع (باريس، ولندن، وبتروغراد، ووارسو، ولوتس، وأنتورب، وقنال كيل، وجميع المدن البريطانية الهامة، وفينا، وروما، ومدن الزلزلة الإيطالية). وقالت مدرسة هذا الفصل: إنها تعلمت جغرافية أوروبة بهذه الطريقة أكثر مما تعلمته فى أى فصل درست فيه الجغرافية من قبل.

وقد أظهر الأطفال قدرة كبيرة على تعيين المسافات، وتقدير مواقع المدن بالدقة، فكان الواحد منهم يتخيل أنه واقف فى (برلين) أو (باريس) مشيرا بالعلامة إلى أية مدينة أوربية أخرى، ويمشى بين هذه الأمكنة ليشير إلى الحوادث الهامة المختلفة التى كانت تحدث فى أثناء الحرب الأوربية العظمى، على ذلك المصور الكبير الذى رسموه بأنفسهم. ومن الممكن تصغير مقياس الرسم؛ بأن تجعل ياردة لكل مائة ميل. وكان مع كل طفل عصا طولها ياردة. وإذا خيف من إتلاف المصور فى غير ساعات العمل فمن الممكن وضع سياج حوله.

ومن الممكن تدريس الأعمال اليدوية من زراعة ونجارة للبنين، وحياكة وتطريز للبنات، وتدريس المطالعة والمحفوظات - فى الهواء الطلق خارج الفصول متى سمح الجو بذلك.

وللرحلات فائدة كبيرة فى التعليم؛ فيها يستفيد الطفل علميا وصحيا، ويستعيد نشاطه، وتتجدد قواه. وفى أثنائها تمكن رؤية بعض المعامل والمصانع،

(١) كالسنة الرابعة لدينا فى مدارسنا الابتدائية.



والمصارف، ومنابع البترول، والمبانى الأثرية كالأهرام وأبى الهول، وبعض المساجد القديمة، ودور الآثار والكتب، وحدائق الحيوان والسمك، وشركات الغزل والنسيج، وبعض المطابع والقناطر والخزانات. ولا حاجة إلى أن تكون دروس الديانة والتهذيب ودروس الإعادة والمراجعة فى الفصول، والأولى أن تكون فى الهواء الطلق تحت شجرة أو مظلة.

مشروع التعليم فى الهواء الطلق بمصر

لقد أحسنت وزارة المعارف سنة ١٩٣١ حينما فكرت فى إدخال نظام التعليم فى الهواء الطلق بالمدارس المصرية؛ فبدلا من وضع أطفال صغار فى حجر دراسية قد تكون غير صحية يمكن تعليمهم فى الهواء الطلق. والجو لدينا يساعد كثيرا فى القيام بتعليم معظم المواد فى الهواء، ولو فى خيام،وإذا أمكن فى انجلترا والمانيا التعليم فى الهواء من مايو إلى أكتوبر؛ لأن هذه المدة أحسن أيام السنة فى الجو بأوروبة - فمن الممكن لدينا التعليم من أكتوبر إلى آخر مايو. ويتطلب التعليم فى الهواء الطلق بأوروبة وأمريكا ثلاثة أمثال ما ينفق على المدرسة العادية. ولكنه إذا نفذ لدينا كان أكثر اقتصادا، وأحسن من الوجهة الصحية للتلاميذ. وإذا أفاد التعليم فى الهواء ضعفاء الأجسام من التلاميذ فإنه يفيد الأقوياء منهم من باب أولى. ومن السهل التعليم فى حدائق المدارس والحدائق العامة. والجو لدينا جو نادر المثال فى معظم أيام السنة، وهو نعمة كبيرة من نعم الله على مصر، يحسدنا عليها كثير من الأمم الأوربية. وكثيرا ما يضرب المثل بشمس مصر الجميلة، وسمائها الصافية الزرقاء.هذا الجو يسمح لنا بتعليم التلاميذ تحت الأشجار أو فى الملعب، أو فى فناء المدرسة تحت المظلة. فجو الشتاء لدينا معتدل، والشمس لا تغيب عنا إلا ليلا، والرطوبة قليلة. فيجب أن ننتفع بهذا الجو، ونعلم أبناءنا فى الهواء الطلق؛ حتى تقوى أجسامهم. وإن لصفرة وجوهم وضعف أجسامهم أسبابا هى:

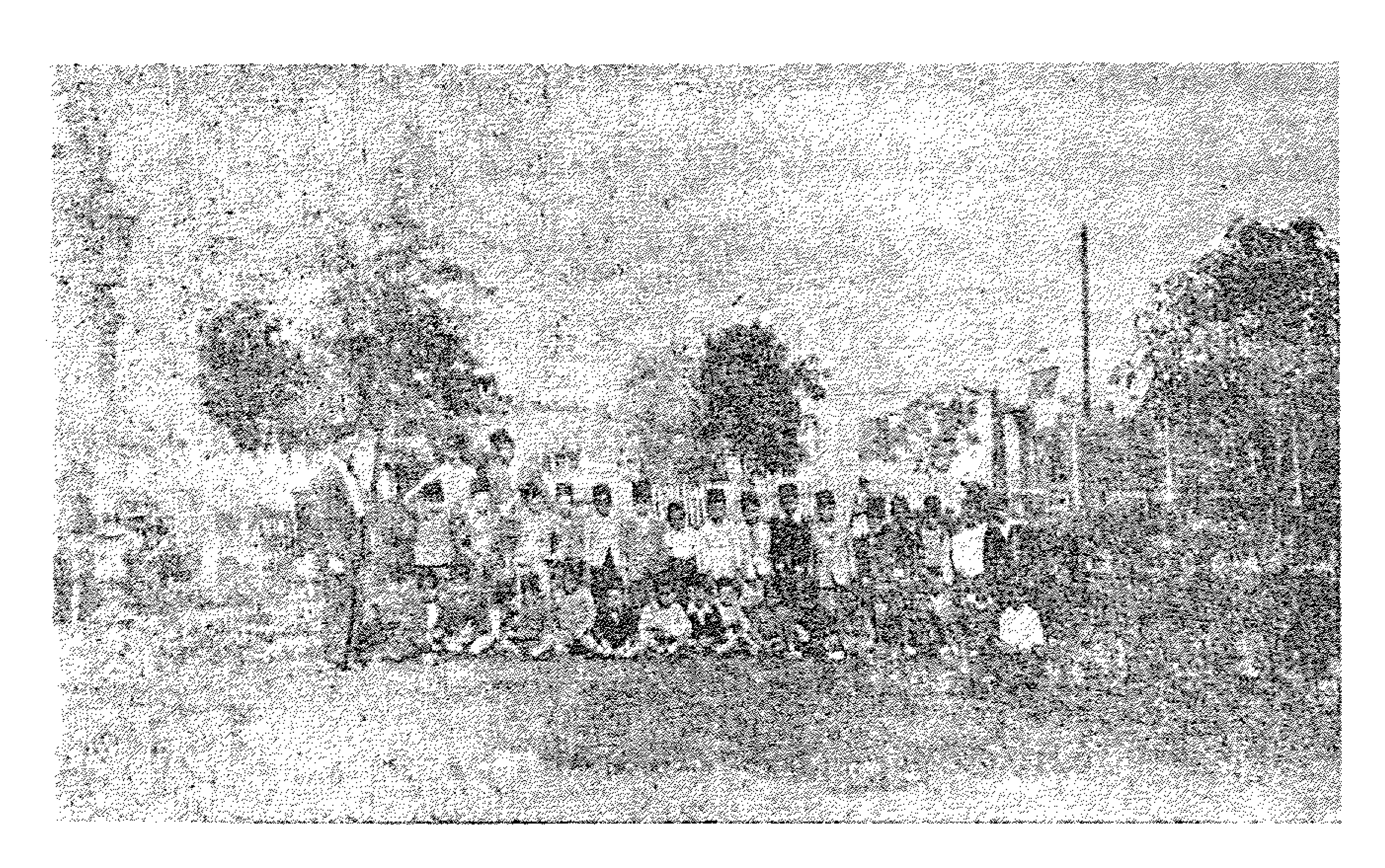
(١) عدم العناية بالتربية الصحية قبل مجيئهم إلى المدرسة.

(٢) عدم مراعاة الشروط الصحية فى اختيار الطعام الملائم لهم.

(٣) إهمال إخراجهم إلى الحدائق للانتفاع بالهواء الطلق، وجمال الطبيعة.

(٤) التأخر فى موعد ذهابهم للنوم؛ فالطفل فى مصر ينام بعد الساعة العاشرة مساء، فى حين أن الطفل الإنكليزى ينام قبل الساعة السابعة.

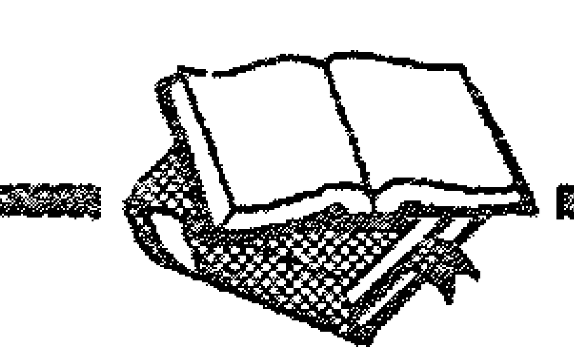
(٥) إثقال عاتقهم وهم صغار فى المدارس بالواجبات المنزلية، فى وقت هم فيه فى حاجة إلى الراحة والنوم؛ وخاصة بعد العمل المدرسى من الثامنة صباحا إلى الرابعة بعد الظهر. وإذا سألت عن هذا الواجب وجدت أشياء مملة عقيمة؛ كحل الألغاز الحسابية، أو الألغاز النحوية، أو كتابة صفحة كذا عشر مرات.



تلاميذ ينتفعون بالدراسة فى الهواء الطلق سنة ١٩٣١ بحديقة مدرسة الظاهر بالقاهرة

فإذا عنينا بتعليم التلاميذ فى الهواء الطلق عوضناهم ما فقدوه من العناية فى البيت، وقوينا أجسامهم، ومكّناهم من أن يقوموا بعملهم خير قيام. فالإنسان فى الحديقة يستفيد من الاستذكار أكثر مما يستفيده لو كان يقرأ درسه فى حجرة. وقد كتب الفيلسوف (وليم مكْدوجل[١]) فى مقدمة كتاب له عن موضوع: «ماذا أفعل لو كنت غنيا؟» وهو محادثة خيالية بينه وبين أصحاب الملايين من الأمريكيين.

(١) هو أستاذ علم النفس فى جامعة (هارفارد) بالولايات المتحدة بأمريكا، وأشهر علماء النفس فى القرن العشرين. وكان بأكسفورد سابقا. وله كتب كثيرة ثمينة فى علم النفس والأخلاق أحسنها: «علم النفس الاجتماعى»



أما جوابه عن هذا السؤال فى تلك المحادثة فيرى ملخصه فيما يأتى:

إنشاء معهد كبير، فى عالم جديد، بين بيئة خاصة، فى وسط غابة كبيرة، أو مزرعة واسعة، يعلم فيه التلاميذ بعيدين عن ضوضاء المدن، متمتعين بجمال الطبيعة؛ بحيث يتعلمون فى الهواء، ويطبقون النظريات التى يتلقونها فى تلك البيئة، فيقومون بزرع الأرض وحرثها، وتربية الطيور والماشية والدواجن، وتربية النحل، وعمل الزبد والجبن والمربيات... الخ. ويرى (مكدوجل) ألا يقبل فى ذلك المعهد من الأساتيذ الا من يستعد لمشاركة الطلبة عمليا فى أعمالهم، فلا يرى منقصة فى حلب بقرة، ولا غضاضة فى إطعامها، وينصح بقيام الطلبة بكثير من الرحلات والسفر إلى الأقطار النائية؛ فالسفر وحده نوع من التعليم، يستفيد منه الطالب كثيرا من التجارب والآراء... فيعلم كل تلميذ حرفة بجانب التعليم النظرى، فيتعلم كيف يستعمل يده، كما يتعلم كيف يستعمل عقله.

ويجد من البيئة المحيطة به ما يكفى لأن يخصص جزءا من وقته لتعلم أمور عملية مفيدة فى الحياة العالمية. فأستاذ علم الفلك فى مشروع (مكْدوجل) مستعد لأن يحلب البقرة، ويساعده أستاذ الطبيعة والكيمياء فى أخذ اللبن وتحليله، وعمل القشدة والزبد والجبن منه. وأستاذ علم الاجتماع يحرس خلايا النحل ويتعهدها، وأستاذ الأدب أو الفلسفة ينتظر منه أن يقوم بملاحظة الماشية. وبهذه الطريقة يقوم الطلبة ـ بالتعاون مع المدرسين ـ بعمل كل ما يحتاج إليه من الأدوات والآلات والأغذية، ويعتمدون على أنفسهم فى الأمور الاقتصادية، ولا يحتاجون لشراء شئ من الخارج؛ فهم يقومون بصنع كل شئ بأنفسهم.

وقد سمى هذا المشروع مشروع (يوجينيا[١]). وهو خيالى لذيذ مملوء بالنظريات العملية المفيدة فى الحياة الاجتماعية، به يمكن تكوين رجال عمليين، ينتفعون بالحياة، والحياة تنتفع بهم. ولا يقبل (مكدوجل) فى معهده إلا الأقوياء كالنظام الإسبرطى؛ لأنه يعمل لإنشاء بيئة قوية، وله غرض يرمى إليه، لا يتسع المقام لذكره. وهو بقبوله الأقوياء فقط يخالف نظرية التعليم فى الهواء الطلق للضعفاء، أو لهم وللأقوياء على حد سواء.

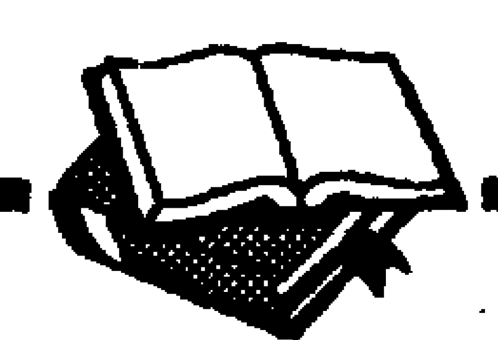
---

(١) Eugenia. ارجع إلى كتابه: National Welfare & National Decay.

الهواء الطلق والحياة

لا ينكر أحد أن التعليم فى الهواء الطلق بعد تعوده خير من التعليم فى الحجر الدراسية المعتادة؛ فالهواء الطلق حيوى فى أى دور من أدوار الحياة، والطب على ما نقول شهيد. وإن حديقة كبيرة تغنى فى التعليم عن مدرسة غير صحية، رديئة الموقع، يدفع من أجلها آلاف الجنيهات فى السنة.

ويجب أن تكون رياض الأطفال فى حدائق؛ لأن مرحلة الطفولة أهم المراحل فى العناية بالتربية. وليس لدينا طبعا مايكفى من الحدائق؛ ولكن من الممكن الانتفاع بما لدينا منها، وبالملاعب المدرسية، والمتنزهات العامة، وبأمكنة الموسيقا لو وجدت. ولقد أجمع الأطباء والمربون فى البلاد المتمدينة ـ على الحاجة إلى مدارس فى الهواء الطلق؛ حتى تقل نسبة الوفاة، ويرتقى المستوى الصحى والعقلى. وقد سمى (فروبل) مدرسته حديقة الأطفال «كندر جارتن»؛ كى يربى فيها الأطفال، فهم ينمون بها كما ينمو النبات فى الحديقة بين الهواء والشمس والنور، ويتعلمون فى مدارس هى الحدائق لا السجون. وإذا كان التعليم فى الهواء الطلق بألمانيا وانجلترا والولايات المتحدة بأمريكا خاصا بالضعفاء من الأطفال؛ لأن من المحال تعليم جميع التلاميذ فى تلك المدارس، لما تستدعيه من كثرة النفقات، ففى مصر يمكن أن يعمم بين جميع التلاميذ؛ لأنه أكثر اقتصادا، ولأن الأطفال لدينا شديدو الحاجة إلى الهواء الطلق؛ لأنهم لايحصلون على ما يكفيهم منه؛ فهم نهارا بين حجرات المدرسة. وبعد اليوم المدرسى يحجزون فى منازلهم للقيام بما أمرتهم به المدرسة من واجبات منزلية، وسنهم لا تتجاوز أحيانا ثمانى سنوات. وفى الحق أنهم فى هذه السن فى حاجة إلى الرياضة بعد العمل طوال النهار فى المدرسة. وليسو فى حاجة إلى أى واجب منزلى، وبخاصة تلك الواجبات التى لايقبلها العقل، ولا يستفيد منها الجسم، وتكون بمثابة عقاب بعد اليوم المدرسى. وإذا أردت أن تعرف فائدة التربية الجسمية وأثرها فى الصحة فانظر إلى من حولك من الكهول المصريين، وابحث عن عدد الأصحاء منهم رجالا ونساء؛ كى تعرف قيمة التربية الجسمية، ووجوب العناية بها، والانتفاع بالهواء الطلق.



وفى جو مصر يمكن أخذ بعض الفصول إلى حديقة المدرسة أو فنائها للاستذكار تحت الأشجار؛ فذلك خير من الجلوس فى حجر الدراسة. ونرجو أن يأتى اليوم الذى تبنى فيه المدارس المصرية جميعها على نمط مدارس الهواء الطلق؛ فإن الجو لدينا يساعد على ذلك النوع من المدارس، وهو أكثر اقتصادا. وحبذا الأمر لو نفذت هذه الطريقة فى كل المدارس؛ حتى تعم الفائدة جميع التلاميذ.

ولا يفوتنى أن أذكر هنا بعض تعليمات الوزارة التى أرسلتها إلى المدارس عن التعليم فى الهواء الطلق سنة ١٩٣١.

«لما كان التعليم فى الهواء الطلق من أهم الوسائل فى رياضة التلاميذ، وتهذيب نفوسهم، وتحسين صحتهم فإن خروج التلاميذ عن النظام المألوف فى الدراسة فى بعض الأوقات، وتلقيهم بعض الدروس فى أفنية المدارس وحدائقها كلما سمحت الأحوال الجوية بذلك، مما يجدد نشاطهم، ويرهف ملاحظتهم، ويدخل السرور على نفوسهم، ويزيدهم رغبة فى الدروس، وانتباها إليها، فضلا عما يتمتع به التلاميذ فى هذه الدروس من الحرية فى جلوسهم وقيامهم، وما يشعرون به من رفع الكلفة عنهم،مما يؤدى إلى تحبيب الدراسة إليهم، وتوطيد روابط الألفة بينهم وبين معلميهم.

ومن حيث إن التجارب التى قامت بها الوزارة أخيرا فى مختلف المدارس قد دلت دلالة واضحة على أن من الميسور الاستفادة من هذا النظام فى المدارس إلى حد كبير، لذلك رأينا اتباع التعليمات الآتية على سبيل التجربة:

١ ـ يجب أن تتاح الفرصة لكل فرقة من فرق الدراسة يوميا لتلقى بعض الدروس فى الهواء الطلق، كلما سمح الفضاء والأحوال الجوية بذلك.

٢ ـ يختار لهذه الدروس مكان من فناء المدرسة ملائم لموضوع الدرس بقدر الإمكان، على أن يكون بمعزل عن مسقط أشعة الشمس، بعيدا عن مهب الرياح والتيارات الهوائية.



٣ ـ يمنح التلاميذ أكبر قسط من الحرية الشخصية فى هذه الدروس، من حيث الجلسة والحركة وأدوات الدروس.

٤ ـ تستعمل الأرض والحديقة بقدر الاستطاعة وسيلة لإيضاح بعض الدروس، كدروس الأشغال اليدوية والجغرافية ومبادئ العلوم وما إليها.

٥ ـ تتخذ المدرسة دفترا تسجل فيه كل يوم عدد الدروس التى تلقى فى الهواء الطلق لكل غرفة، والأحوال التى أثرت فى عددها.

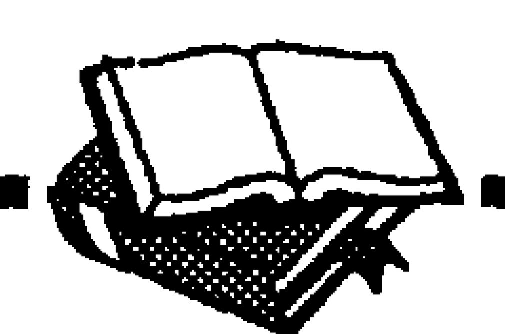
٦ ـ يجوز للمدرس أن يشغل جزءا من وقت الدرس فى الرياضة البدنية، وترويح النفس إذا دعت الحاجة إلى ذلك فى حالات البرد والحر، وأن ينتقل من مكان إلى آخر كلما رأى ضرورة لذلك فى أثناء الدرس الواحد.

٧ ـ يجب أن تتخذ المدرسة أسهل الوسائل فى تنفيذ هذا النظام، وأن تعتمد بقدر الإمكان على الأدوات الموجودة.

أما نتيجة التجربة فلا ندرى من أمرها شيئا حتى الآن.

نتائج التعليم فى الهواء الطلق فى الخارج

يدخل الأطفال تلك المدرسة وصحتهم ضعيفة، ومستواهم العلمى أقل من زملائهم، ولكن نظام مدرسة الهواء الطلق يعمل لتقوية الجسم والعقل، وتحسين المستوى العلمى؛ فهذه المدرسة سلم يتسلقه ضعفاء الأطفال حتى تقوى صحتهم، وينجحوا ويشبوا رجالا ونساء قادرين على السير مع غيرهم، وعلى كسب معيشتهم. ولقد ذكر أحد نظار المدارس الإنكليزية حالة ولدين ضعيفى الجسم، كانا تحت مراقبته فى مدرسة عادية، وقد عرفا بالخجل وحب العزلة. وبعد أن ذهبا إلى مدرسة الهواء كانا من كبار المولعين بالألعاب الرياضية، وبخاصة كرة القدم. وقد حدث هذا التغيير فى بضعة أشهر، وأحدهما الآن فى الجيش، وهو شاب قوى الجسم. وقد نشأ هذا التحسن عن النظام فى الغذاء، وحسن البيئة المدرسية الصحية والطبعية.



ويجب أن نذكر أن هذه المدرسة ليست للتربية الجسمية فحسب؛ بل للتربية العلمية أيضا. وليس الغرض من التعليم فى الهواء أن نعنى بالصحة ونهمل التعليم؛ بل الغرض العناية بهما معا، حتى يستطيع التلاميذ فيما بعد أن يكسبوا معيشتهم بأنفسهم.

ويجب أن تلاحظ القواعد الآتية فى معاملة ضعفاء الأطفال فى المدارس:

١ - عزل الضعفاء والمرضى بأمراض يسيره غير معدية، ووضعهم فى مدارس الهواء الطلق.

٢ - إن من الأغراض الصحية من تلك المدارس معالجة المرضى، وتقوية الضعفاء بالوسائل الصحية الممكنة، من: هواء وشمس،وغذاء صحى، وحمامات، وألعاب، وراحة تامة.

٣ - مع العناية بالتربية الجسمية يجب تعليم هؤلاء الضعفاء تعليما يتفق وحالتهم الصحية؛ بحيث لا يتأخرون فى أعمالهم المدرسية.

ولا ينكر أحد أثر الهواء النقى فى تحسين الصحة، وأثر الصحة فى النشاط الجسمى والعقلى، وحاجة الأطفال إلى العناية بهم فى دور الطفولة وغيره.

وتقوم مدرسة الهواء الطلق بمساعدة المنزل فى تربية الطفل، والعناية به فى طعامه وشرابه، ونومه ونظافته واستحمامه، ونظامه فى المأكل والملبس والمشرب؛ فهى تربيه جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا. وهى مكان تبتدئ فيه سعادة الأطفال الضعفاء وحياتهم المنظمة. ولما تحتاج إليه تلك المدارس فى أوروبة وأمريكا من العناية بالغذاء الكافى من لبن وخبز وبيض ولحم وزبد، والعناية بالتمريض والتعليم... تجد نفقاتها باهظة.

يقول أحد الأطباء بانجلترا: «مما يستحق الذكر أن الأمراض التى تنتشر عادة فى المدارس الأولية زمن الشتاء لم تصب كثيرا من أطفال مدارس الهواء الطلق؛ فقلما تنتشر العدوى فى مكان به الشمس والهواء».

ويقول (الدكتور توماس) بلندن: «إن حالة البنين بعد العلاج أحسن من حالة البنات؛ والسبب هو أن أعمال البنين غالبا فى الخلاء، أما البنات فيشتغلن بالمنازل».

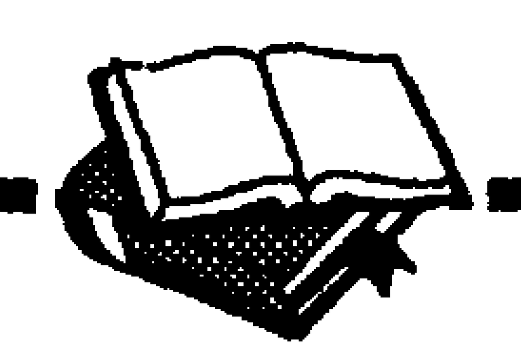
ويضاف إلى الفوائد العلمية والصحية التى تكتسب من الدراسة فى الهواء النقى فائدة مالية للمجتمع، حينما يصبح الضعفاء قادرين على كسب معيشتهم بأنفسهم بعد الحياة المدرسية.

وحبذا الحال لو اجتهد هؤلاء فى أن يشتغلوا بعد انتهائهم من المدرسة فى الحدائق والحقول: بالزراعة، أو تربية الطيور أو الماشية؛ كى تكون صحتهم فى تقدم مستمر، ولا يصابوا بضعف يحول بينهم وبين أداء أعمالهم.

وأرجو مخلصا أن يأتى اليوم الذى يعمم فيه نظام التعليم فى الهواء الطلق بمصر والبلاد العربية؛ فإنه لا يتطلب أكثر من الانتفاع بالجو الجميل فى أثناء التعلم، فيجلس التلاميذ تحت الأشجار فى حديقة المدرسة، ويتعلمون بها، فيستفيدون من الناحيتين: الصحية والعلمية فى وقت واحد. ولو نفذ هذا النظام فى المدارس الإلزامية، وجعل التعليم تحت الأشجار فى الريف بدلا من تلك المكاتب التى لا تعرف الصحة لتحسنت صحة الأطفال.



المناهج الدراسية واختيار المواد



طبيعة المنهاج:

ليس المنهاج - كما يظن بعض الكتاب - اختراعا لفلاسفة التربية يجوز أن يتجاهله أو يهمله من يريد من المدرسين والنظار والمفتشين. وليس بسلة مهملات يلقى فيها كل مالا يصلح من المواد؛ ولكنه النقطة الحيوية التى تصل عقل الطفل بالقوى الروحية والعقلية التى كان لها الأثر الكبير فيما تراه اليوم من حضارة ومدنية فى العالم المتمدين؛ فهو صلة بين الطفل والعالم الذى يحيط به، وهو الوسيلة التى بها يصل إلى الدرجة التى يبتغيها الشعب من التربية بنواحيها المختلفة: الجسمية والعقلية والخلقية والوجدانية الاجتماعية؛ حتى يصير فى النهاية عضوا عاملا يقوم بنصيبه من العمل فى الحياة.

أما الطفل الذى لا يجد الوسيلة للتربية والتعاون والاشتراك فيما توحيه مدنية القرن العشرين من أفكار وآمال وأمان فإنه يستمر متوحشا أو منحطا أو كلاً على أمته. ففى استطاعة المدرسة أن تمثل الحياة الإنسانية، والعمل الإنسانى باختيار المواد الدراسية المتصلة بالإنسان والطبيعة، وما قام به الإنسان فى القرون السالفة فى جميع أدوار الحياة، فى العلوم والفنون والآداب، والاختراعات والصناعات.

فالمنهج لدى المدرس القدير هو الوسيلة التى بها يمكن تحقيق أغراض المدرسة، ووضع كل مادة فى الموضع الملائم لها؛ بحيث يربى كل فرد من أبناء الشعب التربية التى تلائمه. ولا ينكر أحد أهمية المنهاج للوصول إلى أغراض التربية.

وليس من السهل أن نضع منهاجا يكون المثل الأعلى لاختيار المواد، وترتيب الموضوعات، وعلاقتها بعضها ببعض، وملاءمتها للطفل وميوله ومداركه، والشعب وما يحتاج إليه، والبيئة وما تتطلب من بداية الدراسة إلى نهايتها. فلا عجب إذا اختلفت آراء المربين اختلافا كثيرا فى موضوع المناهج، وأخذ كل منهم يدافع عن رأيه:

(١) فمنهم من يفكر عند اختيار المواد فى الفضيلة والأخلاق والتربية الخلقية؛ فيعنى بدراسة الدين وبالتهذيب والأخلاق دراسة نظرية وعملية، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

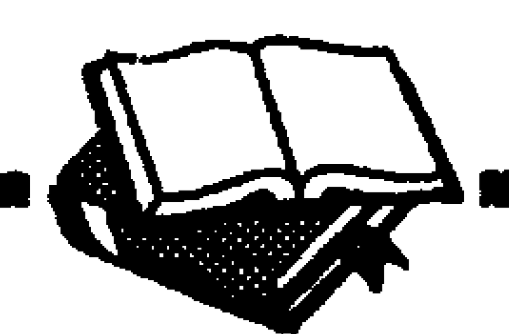
(٢) ومنهم من يفكر فى التربية العقلية؛ فيعنى بدراسة العلوم الرياضية، واللغات والقواعد ظانا أنها تربى القوى العقلية،ويصر على وجود اللغتين: الإغريقيةواللاتينية، مع قلة فائدتهما من الناحية العملية.

(٣) ومنهم من يفكر فى الناحية المادية؛ فيعنى بدراسة العلوم التى يحتاج إليها فى الحياة العملية، وبالتربية والأغراض العملية فى هذه الحياة.

(٤) ومنهم من يفكر فى جعل الشخص اجتماعيا والتربية اجتماعية؛ فيعمل لتربية النشء تربية اجتماعية، فيفكر فى تلك التربية فى الأسرة، وفى المدرسة، وفى البيئة التى ينشأ فيها الطفل، وفى العمل الذى ينتظره فى المستقبل، وفى واجباته السياسية التى سيدين بها، وفى عقيدته الدينية، وميوله الروحية التى يتخذها للسير فى الحياة؛ ثقة بأن للتربية الاجتماعية أثراً كبيرا فى الحضارة والمدنية؛ فإن نجاح المجتمع يتوقف على نجاح الأفراد. ولنجاح الفرد أثر كبير فى نجاح المجتمع.

(٥) ومنهم من يفكر فى شوق التلميذ ورغبته ولذته؛ فيفكر فى المادة المشوقة له؛ بحيث يجد لذة فى دراستها، ورغبة فيها؛ لأن هذه الرغبة إذا لازمته فى حياته المدرسية كانت باعثة له على العمل تدعوه إلى التفكير، وتوحى إليه الاستمرار. ولكى تكون المادة مشوقة للتلميذ يجب أن تكون فى مستواه، متصلة بالناحية القومية، والبيئة المدرسية.

وبدراسة هذه النظريات الخمس نجد أن كل مدرب يتعصب لنظريته، ويبالغ فى الدفاع عنها. والحق أننا لا نستطيع أن نوافق على أن تكون المناهج مقصورة على نظرية منها؛ أى يجب ألا نعمل بنظرية واحدة، ونترك النظريات الأخرى؛ بل يجب أن يراعى فى المنهج العمل بجميع هذه النظريات والتوفيق بينها؛ بحيث يكون ممثلا لكل منها؛ فيراعى فى اختيار المواد الناحية الخلقية، والناحية العملية،



والناحية العقلية، والناحية الاجتماعية والوجدانية، ورغبة التلميذ وميوله، وحاجة الشعب والبيئة؛ حتى نربيه تربية كاملة من كل الوجوه.

علاقة المناهج بأغراض المدرسة

لقد ذكرنا الأغراض التى من أجلها أنشئت المدرسة. ولتحقيق هذه الأغراض يجب أن توضع المناهج بحكمة ودقة؛ بحيث لا تتعارض مع تلك الأغراض. فإذا سمحنا لكل مدرس بأن يفعل ما يشاء، ويعلم ما يشاء كانت النتيجة الفوضى، وسوء النظام، والإخفاق فى التعليم. ومحال أن تصل المدرسة إلى تحقيق أغراضها إلا إذا اختيرت مواد الدراسة بحكمة ودقة، ورتبت ونظمت بعناية؛ بحيث يتصل بعضها ببعض اتصالا تاما. فمنهج الدراسة يعبر بإيجاز عن الأغراض التى تنشدها من المدرسة؛ وهو مقياس للمدرس، ودليل يقوده ويسترشد به فى العمل لتحقيق هذه الأغراض.

المدرس والمنهاج:

لكى تنجح المدرسة فى عملها يجب أن يفهم المدرس المنهاج، ويدرك الغرض منه، ويخلص فى تنفيذه بحكمة وتفكير. ولن يكون للمنهاج فائدة عملية كبيرة إلا إذا نفذ بعقل وحزم، وجعل حياً متصلا بما يحتاج إليه التلاميذ فى حياتهم اليومية. فإذا أساء المدرس استخدامه وأبعده عن الحياة كان حبرا على ورق، وضاعت الفائدة منه مهما يكن كاملا.

يتجاهل بعض المدرسين منهاج الدراسة، ويعملون بطريقة عمياء؛ فهم لايفكرون فى غرض معين، ولا يقدرون أسباب اختيار بعض المواد، ولا يفكرون فى علاقتها بعضها ببعض، فهم يقودون تلاميذهم إلى طرق يجهلونها، ولا يعرفون عنها شيئا.

وقد يعرف المدرس منهاج الدراسة، ولكنه يضل الطريق؛ فيترك الأمور الهامة، ويعنى بالأشياء التافهة، ويصير آليا فى تدريسه، ويقضى وقته ونشاطه فى المواد التى يميل إليها أو يجيد معرفتها، ويهمل مواد أخرى لا تقل عن هذه المواد فى أهميتها.

وهناك مدرسون آخرون يكتفون بالمنهاج، وبالكتب المقررة. فلا عجب إذا نقصت معلوماتهم، وقلت أفكارهم، وصاروا كالآلات فى مهنتهم، لا يتصلون بجديد، ولا يفكرون إلا فى المقدار الذى يحتاج إليه التلميذ. ومن السهل أن يعرف المدرس مقرر سنة، ويكرره سنة بعد أخرى حتى يصير مثلا سيئا للكسل وقلة البحث، فى وقت يطلب فيه من المدرسين أن يستمروا فى بحثهم، ويجددوا معلوماتهم.

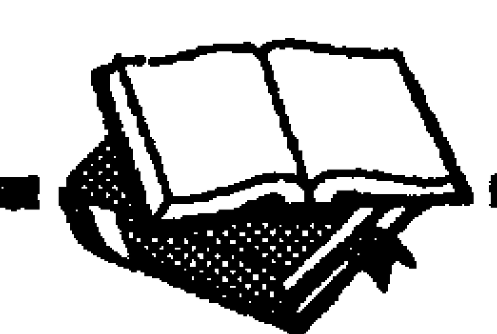
كيف يستعمل منهج الدراسة؟

إننا لا نريد أن نقيد حرية المدرس وشخصيته بمنهج الدراسة؛ بل نريد أن نترك له الحرية فى اختيار الطريقة التى به ينفذ المنهج؛ بأن يكون المنهج عاما فى شروطه، يترك الحرية للمدرس فى الانتفاع بحكمته ومهارته وتفكيره، فيستذكر كل مادة، ويرسم لنفسه خطة خاصة يستطيع بها تقسيم المنهج على زمن الدراسة؛ بحيث ينتهى منه قبل انتهاء السنة الدراسية بزمن يكفى للإعادة والمراجعة مع التلاميذ.

وبهذه الوسيلة يكون عمل المدرسة محدودا مرتبا، ويكون نجاح التلاميذ مؤكدا. والكتب المقررة تساعد المدرس المبتدئ فى تنفيذ المنهاج؛ بحيث لا يجد صعوبة فى تنظيم العمل وتقديره. ويجب ألا ننسى أن نضع أمام أعيننا تلك الحقيقة، وهى أن المنهاج قد وضع للمدرس والمدرسة والتلميذ، ولم يوضع المدرس للمنهاج. فينبغى أن يترك للمدرس مقدار كبير من الحرية فى أن يضيف إلى المنهاج دروسا لها صلة بالبيئة المدرسية، وأن يجعل المنهاج ملائما لرغبات التلاميذ، وأن يختار المدرس ما يلائمهم من غير تقيد بالكتب المقررة ـ ما دام ذلك الاختيار فى مصلحة التلاميذ ـ وأن يتطلب منه الاستذكار وحب الاطلاع.

الغرض من الدراسة:

الغرض من الدراسة أن يتمكن الإنسان من معرفة نفسه والعالم الذى يحيط به معرفة مؤسسة على العمل؛ فالعمل هو الغرض الحقيقى من العلم والمعرفة؛ بحيث يصل الإنسان إلى الكمال خلقيا واجتماعيا، وصحيا وعقليا وعلميا. ومن



حيث إن دائرة العلوم واسعة النطاق، متشعبة الأطراف، والقوى الإنسانية محدودة جدا - يجب أن يدرس الانسان فى مرحلة الثقافة - وهى مرحلة التعليم الابتدائى والثانوى - شيئا عن كل شئ، ثم يخصص نفسه فى الدراسة العالية بمادة من المواد؛ حتى يجيدها، ثم يعرف كل شئ عن بعض الشئ؛ فالحياة قصيرة، ولا يستطيع الفرد أن يلم كل الإلمام بجزئيات كل علم من العلوم ودقائقه. أما المادة التى يخصص نفسه بها فيجب أن تكون المادة التى يميل إليها؛ حتى ينتهى الطالب من حياته المدرسية وهو محب للقراءة والاطلاع، والاستزادة من مادته، والاستمرار فى بحثه وتنقيبه، فيفيد ويستفيد. وإن الجهل خير من العلم الذى لا يوصل إلى الكمال أو ما يقرب من الكمال فى كل أمر من الأمور.

ويعد موضوع المناهج الدراسية من أهم الموضوعات التى يجب التفكير فيها، ويحتاج إلى كثير من الخبرة والحكمة. وإن ألمانيا تعنى باختيار المواد الدراسية عناية كبيرة، وتعد مناهج المدارس الثانوية هامة جدا فى نظر الشعب الألمانى، وتجد عناية عظيمة من كبار المربين؛ ثقة منهم بأن موضوع المناهج يتعلق بالشعب وثقافته العامة، فهو جدير بالبحث والعناية من المربين.

والحق أن ألمانيا تتدخل كثيرا فى حرية الأفراد والمربين، أما انجلترا فتعطى النظار والمدرسين الحرية فى اختيار المناهج التى تلائم البيئة المدرسية. فلا غرابة إذا كانت العناية بالمناهج فى ألمانيا أكثر منها فى انجلترا. وإن المدارس الإنكليزية العامة - وهى مدارس للخاصة - لا تزال سائرة على نظم وتقاليد ورثتها من أجيال مضت. وكثيرا ما نقدت فى عنايتها بالألعاب الرياضية وحدها، وإهمالها المواد الدراسية. ولو عنيت بالمواد عنايتها بالألعاب لكانت المثل الأعلى للتربية والتعليم.

وكما تجب العناية بوضع المنهج واختيار المواد وترتيبها - تجب العناية بانتقاء المدرسين الأكفاء الذين يستطيعون القيام بتعليم هذه المواد تعليما حقا يتفق والطرق الحديثة فى التربية وعلم النفس؛ فالمادة شئ، والطريقة التى تعلم بها تلك المادة شئ آخر.

ولا يعبر المنهج عن رأى الفرد؛ بل عن رأى المجتمع الذى قام بوضعه، ورسم الخطة لتنفيذه، مع احترام آراء المربين الذين يعرفون كيف تغذى عقول الأطفال،فيقدمون لهم من الغذاء العقلى ما يناسب مداركهم. ولدى المدرس الإنكليزى وناظر المدرسة فى انجلترا حرية كبيرة أكثر من الحرية التى تعطى المدرس أو الناظر فى أى قطر آخر[(١)].

وفى كل مدرسة ابتدائية أو ثانوية يقوم الناظر والمدرسون باختيار المنهج، وعمل جدول أوقات الدراسة. أما وزارة المعارف الإنكليزية فتقوم بإبداء آرائها فى الأنواع المختلفة للتعليم للعمل بها، لكن إذا استطاع المدرس أن يبتكر مشروعا أحسن من مشروع الوزارة قبل من غير تردد. وللمدرس الحرية فى تجربة الطريقة التى يختارها، وهو غير مقيد بطريقة معينة فى التعليم. ولو أن الطرق العامة لتدريس المواد قد وضعت بطريقة إجمالية فى كتاب (آراء للمدرسين[(٢)]). ولا يسمح طبعا لمدرس فى مدرسة ابتدائية أن يترك مادة من المواد كالجغرافية ويعلم اللغة الإغريقية أو اللاتينية بدلا منها.

الطفل والمنهج:

وعند اختيار المواد الدراسية فى المنهج يجب أن نتذكر الغرض من التربية، ثم الغرض من المدرسة؛ لندرس المواد التى تؤدى إلى هذين الغرضين، كما يجب أن نذكر دائما ما يستطيع الطفل أن يهضمه فى الوقت المعين للدراسة. فمن السهل ذكر أسماء مواد ووضع عناوين كتاب من الكتب، وجعلها منهجا للدراسة فى مادة من المواد، ولكن أبذلك نكون قد قمنا بواجبنا أمام الله، وأمام ضمائرنا من جهة هؤلاء التلاميذ؟ فعمل واضع لمنهج أن يفحص عن أحسن الوسائل فى اختيار المواد، ويقدر وقت الأطفال وسنهم، ومقدرتهم العقلية، وبيئتهم الجغرافية والاجتماعية، وميولهم الفطرية، ويفكر فى الطريقة التى نملأ بها ذلك الوقت الثمين؛ وقت الطفل فى أثناء حياته المدرسية؛ بحيث نعده إعدادا كاملا للأعمال

---

(١) ارجع إلى كتاب «التربية الإنكليزية» للمؤلف.
(٢) SUGGESTIONS FOR TEACHERS.



المختلفة فى الحياة التى تنتظره فى المستقبل وبعبارة أخرى يجب أن نجتهد فى ترتيب الفوائد النسبية للأنواع المختلفة من العلوم أو الفنون، أو من دروس كسب المعرفة، ودروس كسب المهارة.

وكما يجب أن تختار ملابس الطفل اختيارا حسنا؛ لأنها تؤثر فى صحته وشخصيته، ويختار سريره بحيث يناسب حجمه، وتنتقى لعبه لتلائم سنه وميوله ـ يجب أن تختار المناهج ومواد الدراسة، والكتب والصور بكل دقة وعناية؛ فإن لها تأثيرا كبيرا فى الطفل وحياته الأدبية والاجتماعية، والعلمية والفنية، وفى خطابته وحديثه، وآدابه من غير تفكير. فيجب ألا يقرأ إلا أحسن الكتب والطبعات، ولا يسمع إلا خير الكلام، ولا يرى إلا أحسن المثل العليا؛ فلكل هذه الأشياء أثر كبير فى الطفل وتربيته. وإن معرفة طبائع الطفل تساعد فى معرفة المادة التى تناسبه. ويسهل على المربى الذى يعرف تلاميذه أن يدرك ما يحتاجون إليه، وما يصلح لهم من المواد؛ فيتجنب كثيرا من الهفوات بمعرفة مزاجهم العصبى، وأخلاقهم الشخصية، وعيوبهم البدنية، وعاهاتهم العقلية، فيضع كل طفل موضعه، ويختار له من المادة ما يلائمه.

ولموضوع المناهج ارتباط تام ـ كما قلنا ـ بالأغراض التى تقصد من التربية، سواء أكانت عقلية أوخلقية، جسمية أم اجتماعية، علمية أو عملية؛ فلتربية الطفل فى الصغر أثر فى حياته فى الكبر. يقول أشعياء[1]: «سيقودهم الطفل الصغير»؛ سيقودهم حينما يكون رجلا. فيجب إعداده للعمل على الوصول إلى حياة كاملة بالتربية المنزلية، والتربية المدرسية، والبيئة الصالحة، والمجتمع الكامل. فهذه أهم العوامل فى تربيته وإعداده، ليظهر أثره فى العالم الإنسانى. يقول (كوتَرِيل[2]) : «يجب أن نعمل لتكوين نوع من الرجال يكون له أثر فى العالم».

ولما كان الطفل هو العنصر الهام الذى من أجله أنشئت المدرسة وجب عليها أن تفكر فيه لا من جهة المواد الدراسية فحسب؛ بل من جهة مراعاة ميوله وسنه

---

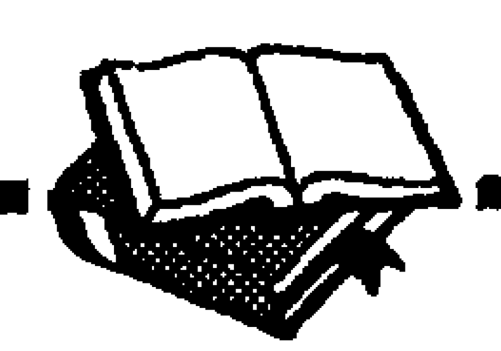
(١) ISAIAH
(٢) COTTERILL

وحالته الصحية، ومستواه العقلى، والبيئة التى يعيش فيها كذلك، فيؤتى له بقصص وحكايات خيالية فى عهد الطفولة، ولعب تعليمية فى رياض الأطفال؛ بحيث تناسب سنه - فلا يكلف فى السنة الثانية من المدارس الابتدائية دراسة قواعد جافة، وتعريفات علمية - وتناسب حالته الصحية، فلا يدرس المعتوه أو الأصم أو الأبكم أو ضعيف الجسم ما يدرسه الطفل العادى السليم جسميا وعقليا من المواد فى مدرسة واحدة؛ بل يجب إنشاء مدارس خاصة لكل نوع من الأطفال؛ كى يستفيد كل منهم بحسب مقدرته، وما تسمح به صحته وبيئته، وقوته العقلية والجسمية. والطفل لا يذهب إلى المدرسة من أجل الفضائل الاجتماعية فحسب؛ بل من أجل التعلم أيضا، فهو فى حاجة إلى مواد دراسية ليدرسها فى حياته المدرسية.

ماذا نعلم الأطفال فى مدارسنا؟

لقد حاول المربون من قديم أن يجيبوا عن هذا السؤال، ولكنهم لم يوفقوا بعد إلى الجواب الأخير، وربما يوفقون ولا يهتدون إليه؛ فالمناهج فى تغير دائم، وما يصلح اليوم ربما لا يصلح غدا، وما يلائم هذه المملكة ربما لا يلائم تلك. وإننا على أى حال فى حاجة إلى معرفة بعض القواعد التى يمكن السير عليها، والاسترشاد بها فى اختيار المواد الدراسية. ولاختلاف الأغراض التى ترمى إليها الأمم من التربية والتعليم تجد اختلافا فى المواد التى تختارها كل أمة. ومن الممكن فى كل دور من أدوار التعليم أن تختار المواد التى تلائم مرحلة الدراسة من العلوم الإنسانية، والرياضة البدنية، والفنون الجميلة، والأعمال اليدوية، والعلوم الرياضية والعقلية.

ولا ننكر أن مناهجنا مملوءة بمواد لا ننتفع بها كثيرا فى الحياة العملية؛ فإننا نقضى فى تعلم الجبر عدة سنوات، ولا نذكر الآن منه إلا القليل، ولم نستفد منه كثيرا فى حياتنا العملية. ونتعلم الهندسة فى المدارس الابتدائية والثانوية مع كثير من التوسع، ولكن هل انتفعنا بما حللناه من نظريات وتمرينات؟ إن تعلم الهندسة بتعمق ضرورى للمهندس، وليس من الضرورى أن يقضى غيره بضع



سنوات فى تعلمها. كان المربون قديما يعتقدون اعتقادا باطلا أن تعلم الهندسة والجبر يوسع العقل، أما نحن الآن فنقرر أن حل مسائل الجبر والهندسة لا يوسع العقل إلا فى حل تلك المسائل، وأن حل مسائل الحساب لا يوسع العقل إلا فى حل المسائل الحسابية؛ فحل التمرينات الرياضية لا يساعد الإنسان فى حل المشكلات الاقتصادية، والأزمات السياسية والاجتماعية. إننا نقضى وقتا طويلا فى تعلم الحساب، ولكن هل نحتاج إلى كل ما تعلمناه منه فى حياتنا؟ إننا نقضى الكثير من الوقت فى التعليم النظرى ونهمل التعليم العملى من نجارة وحدادة، وفلاحة بساتين، وحياكة. هل هناك ما يمنع أن تكون كاتبا أو مدرسا أو طبيبا أو قاضيا أو محاميا وتستطيع فى الوقت نفسه أن تصلح مصباحا كهربيا، أو تصنع صوانا للملابس، أوتصلح باباً، أو تزرع حديقة، أو تغرس شجرة، أو تصلح جوربا، أو ترفو جلبابا؟ إننا لا نعارض فى أن المتخصص بأية مادة من المواد يجب أن يقضى أكبر وقت فى تعلمها؛ حتى يلم بكل جزئياتها، ويعرف كل صغيرة وكبيرة من دقائقها، ولكن هذا لا يمنعه معرفة أمور عملية لا يستغنى عنها إنسان فى الحياة.

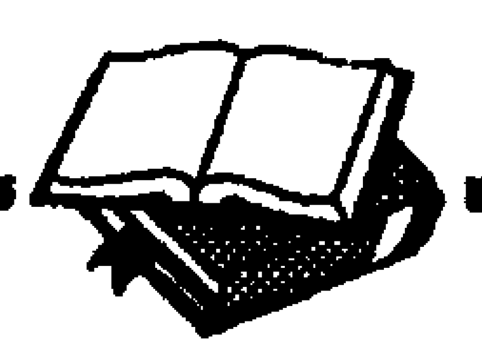
لقد ظهر بطلان نظرية (النقل[1])؛ تلك النظرية الخاطئة التى أدت إلى خطأ كثير من الفلاسفة والمربين، أمثال (بيكون[2] وهكسلى[3] وسبنسر) عند اختيار مواد الدراسة، وملخصها: «أن للعقل قوى كثيرة، وكل قوة منها مستقلة عن الأخرى، وأن من الممكن تقوية كل منها بمواد أو علوم خاصة. فظنوا خطأ أن العقل مقسم إلى قوى، وهى قوة التذكر، والتفكير، والتخيل، الخ. وحسبوا أن الأولى تقوى بالمحفوظات الشعرية والنثرية ولو لم يفقه لها الطفل معنى، وأن الثانية تقوى بحل مسائل الحساب والهندسة والجبر مهما تكن جافة متكلفة، والثالثة تنميها الحكايات والقصص ولو كانت مزعجة مخيفة، مع أننا لا نحتاج إلى تنمية الخيال؛ بل إلى تهذيبه وتحديده؛ لتحويله إلى تخيل الأمور النافعة، لا تخيل الوسائل التى بها تسلب تلك الخزينة، أو يسرق ذلك المصرف.

---

(١) Theory of Transfer

(٢) Bacon

(٣) Huxly



ولقد أثبت علم النفس الحديث أن العقل كتلة واحدة ليس له قوى متعددة أو أجزاء معينة ـ كما كان يزعم بعض المربين قديما ـ بل له مظاهر مختلفة؛ منها الإدراك والوجدان، والنزوع أو الإرادة. ومن مظاهره: التصور، والتخيل، والتذكر، والتفكير... الخ.

فالعقل وحدة عقلية، وهو بمجموعة يتذكر ويتخيل ويفكر، لا بجزء خاص ولا بقوة معينة منه؛ بمعنى أن العقل جزء واحد، خلق ليتصور، ويدرك، ويفكر، ويتخيل، ويلاحظ، ويريد. ونحن لا ننكر أن للتربية أثرا كبيرا؛ بل يجب أن يكون لها أثر كبير فى ترتيب الفكر، وتقوية الملاحظة، وتهذيب الخيال، وترقية الوجدان، وتقوية الإرادة. وما التصور والتخيل، والتفكير، والتذكر، والملاحظة، والإرادة، والوجدان إلا مظاهر عقلية للعقل الإنسانى.

كثيرا ما يظن الطلبة والمتعلمون أن فلانا ضعيف فى الحساب أو الهندسة أو الجبر؛ لأن قوة التفكير لديه ضعيفة، وأن فلانا قوى فى الرياضة؛ لأن قوة التفكير لديه قوية. والحق الذى لا مرية فيه أن كل شئ يسهل بالتمرين، وأن الضعف والقوة ناشئان عن أن الأول قليل الشغف والعناية بالرياضة، فأدى ذلك إلى ضعفه فيها، وأن الثانى معتنى بعمله، محب للرياضة، فصار قويا فيها.

ونعتقد تمام الاعتقاد أنه لا صعوبة فى أية مادة من المواد، وأن كل المواد تسهل بالعمل وكثرة التمرن إذا كانت هناك رغبة فى ذلك العمل. ومظهر التفكير عام فى كل مادة من المواد، وتحتاج إليه كل مادة من غير تفرقة بين رياضة أو تاريخ أو لغة. وإذا درسنا المنطق والحساب والهندسة والجبر ـ فإننا لا ندرسها لنوجد قوة التفكير؛ بل لنمرن العقل ونعوده التفكير الصائب، والاستفادة فى الحياة العملية مما تمكن الاستفادة منه.

ويظن كثير من المتعلمين أن تعلم المنطق يجعل الإنسان منطقيا فيما يقوله وما يكتبه، فهل هذا صحيح؟ إننا نتعلم المنطق لنمرن العقل على استنباط نتائج صحيحة من مقدمات صحيحة، ولكن ليس من الضرورى أن نجد علماء المنطق منطقيين فى تفكيرهم وكتابتهم؛ فالمنطق لا يزال علما يدرس كما كان يدرس منذ (ارسطو)، ولم يحدث فيه شئ جديد ولا قوانين جديدة.



الأسس التي ينبغي أن تقوم عليها المناهج

إن أهم أساس ينبغى أن يفكر فيه واضعو المناهج إيجاد صلة بين الحياة المدرسية للتلميذ، والحياة العالمية التى تنتظره فى هذه الحياة؛ بحيث تكون هناك علاقة بين المادة التى يتعلمها فى المدرسة، وشئون الحياة خارجها.

ولقد حاول (بستالوتزى) الوصول إلى تلك الغاية بهمة لا تعرف الملل، وصبر لا نهاية له؛ فقد سعى فى معرفة النظام الذى به تنمو قوى الطفل، واجتهد فى أن يرتب كل مادة ترتيبا طبعيا؛ بحيث يجد الطفل ما يلائمه، وما يحتاج إليه فى كل مرحلة من مراحل نموه.

فعلى القائمين بوضع المناهج، واختيار مواد الدراسة مراعاة الأسس والمبادئ الآتية:

١ـ التفكير فى الأغراض التى ترمى إليها التربية؛ للعمل لتحقيقها.

٢ـ التفكير فى الميول الإنسانية؛ فيما يميل إليه الطفل فى دور الطفولة لايلائمه فى دور الغلومة، وما يميل إليه فى هذا الدور لا يرغب فيه فى دور البلوغ والمراهقة.

٣ـ النظر الى حال الطفل الصحية والعقلية؛ فما يستطيع أن يقوم به أقوياء الأجسام لا يستطيع أن يقوم به ضعفاؤهم، وما يلائم الأذكياء لا يلائم الأغبياء والمعتوهين. لذلك تجد فى الأمم الراقية أنواعا مختلفة من المدارس والمناهج؛ بحيث توافق كل نوع من الأطفال؛ فالطفل العادى يذهب إلى مدرسة عادية، والضعيف الجسم السليم العقل يلحق بمدارس الهواء الطلق؛ حيث يجد العناية بصحته وتعليمه فى وقت واحد؛ لأن حاله الصحية لا تسمح له بالمكث فى مدرسة عادية بين أربعة جدران طول اليوم المدرسى. وليس من الحكمة والعدل أن يحرم التعليم لا لسبب إلا أنه ضعيف الجسم. ويذهب المعتوهون إلى مدارس خاصة بضعفاء العقول؛ حيث يجدون مناهج خاصة بهم هى فى الغالب عملية. ويدخل الصم والبكم وفاقدو البصر مدارس أعدت لهم، وتناسب حالهم.

٤ ـ اختيار الموضوعات بحكمة، وترتيبها بعناية؛ بحيث تصلح لتنمية قوى التلميذ، وتلائم غرائزه، فتمكنه من كسب العلم والمهارة، والاستعداد للعمل فى الحياة.

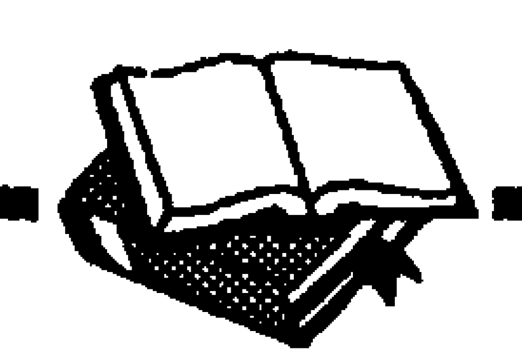
٥ ـ التفكير فى التلميذ ومستواه العقلى قبل التفكير فى أى شئ آخر، فلا نعطيه فى سن الطفولة حقائق جافة لا يدرك لها معنى، ولا أمور فلسفية يصعب عليه فهمها؛ كأن نعطيه فى السنة الثانية من المدارس الابتدائية تاريخ الإسكندر المقدونى بطريقة جافة لا يستطيع أن يهضمها؛ مثل: ولد الإسكندر سنة كذا ق. م وتوفى سنة كذا ق. م، وانتصر فى موقعة كذا. ولو ذكرت له حكايات تاريخية عن الإسكندر لاستفاد أكثر مما استفاده من معرفة تلك الرموز. هل ينتظر من طفل فى مدرسة أولية أن يفهم فى دروس الدين: الوجود والعدم، والقدم والحدوث، والبقاء والفناء، إلى آخر تلك الصفات الفلسفية التى فوق مستوى الطفل الصغير؟

لقد كان من الممكن إفادة التلاميذ من الجهة الدينية بذكر حكايات خلقية دينية تلائم الطفولة، وتبث فيهم الروح الدينية، والأخلاق الفاضلة: من الطاعة والأمانة، ومساعدة الفقير، والصدق، والرفق بالحيوان، والإحسان، والإيثار.

٦ ـ ملاحظة العوامل الجغرافية والبيئة الطبيعية للأمة؛ فإن لها أثرا كبيرا فى التعليم. لهذا يجب أن تختار المواد بحيث تناسب ما تحتاج إليه الأمة، وتوافق حياة الشعب وحاجاته.

٧ ـ التفكير فى الحالة الاجتماعية للأمة، وفى أخلاق الشعب وعاداته، والصفات السائدة بين قومه، فلا تكون المواد ضد الميول القومية؛ ففى انجلترا مثلا قد لام المربون الفيلسوف (جون لوك) على عدم إدخاله الرقص فى منهج المدرسة الابتدائية الإنكليزية؛ لأنهم يعدونه من الفنون الجميلة، ولكنك تجد فى الأمم الشرقية أن الرقص يعد ضد الأخلاق القومية والدينية.

٨ ـ التفكير فى إعداد الطفل للحياة؛ فتختار المواد التى لها علاقة بالحياة؛ بأن تجمع بين العلم والعمل، وبعبارة أخرى بين العلوم والأعمال اليدوية، والنواحى

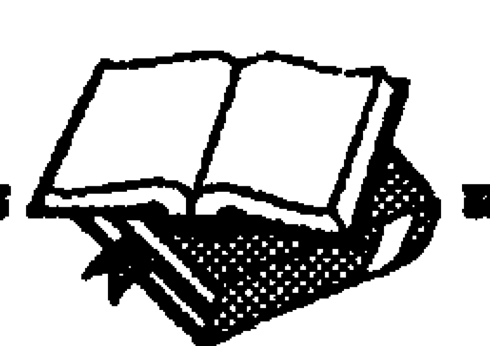


العملية فى الصناعات. ولا شك أن للمواد الدراسية أثرا كبيرا فى تربية الطفل، وإعداده للحياة العالمية التى خلق لها، وللعالم الذى يعيش فيه.

٩ ـ التفرقة بين الذكور والإناث فى الألعاب الرياضية والأعمال اليدوية؛ فما يناسب التلميذ من التمرينات والألعاب ربما لا يناسب التلميذة. وفى الوقت الذى يعطى الفتى فيه نجارة أو حدادة أو فلاحة بساتين يحسن أن تعطى الفتاة تدبيرا منزليا، أو أشغال إبرة، أو تربية أطفال. وينبغى أن يتفق الجنسان: الذكر والأنثى فى المواد الدراسية الثقافية الأخرى كالجغرافية والتاريخ، والرياضة والرسم، واللغة العربية، ودروس الطبيعة؛ مع مراعاة إطالة مدة الدراسة للبنات فى المدارس الثانوية؛ لضعفهن جسميا فى تلك المرحلة. ومهما يكن المنهج فالمدرس القدير يستطيع أن يجعله صالحا بتحسين ما يجب تحسينه؛ ليكون ملائما لما يحتاج إليه الأطفال.

١٠ ـ يرسل الطفل من المنزل إلى المدرسة ليقضى بها ساعات معينة كل يوم سنة بعد أخرى؛ فيجب أن تختار له المواد التى تمكنه من كسب عيشه فى المستقبل، والتى بها يرتفع مستواه علميا وصحيا، واجتماعيا وخلقيا، وعقليا ووجدانيا؛ لينفع نفسه، ويقوم بواجبه نحو المجتمع الذى ينتسب إليه؛ حتى يصل هذا المجتمع إلى المثل الأعلى أو ما يقرب منه. وقبل اختيار هذه المادة أو تلك يجب التفكير فى المدرسة ونوعها، والجهة وبيئتها، أهى مدرسة ابتدائية أم ثانوية أو عالية، للبنين أم للبنات، لضعاف الأجسام أو لضعاف العقول؟ أزراعية تلك الجهة أم صناعية أم تجارية؟ أهى ريفية أم مدنية؟ فيختار لكل نوع من المدارس منهاج يلائمه، ومواد تناسبه، فلا يجعل منهاج البنات فى المدارس الثانوية كمنهاج البنين فيها، ولا منهاج الجهات الصناعية كمنهج الجهات الزراعية سواء بسواء.

وإن تحليل أو معرفة البواعث التى أدت إلى اختيار المواد الدراسية يوصلنا إلى معرفة المبادئ التى يمكن الاسترشاد بها عند الاختيار أو عدمه. وإننا نشاهد رغبة شديدة من الكبار فى تربية الطفل تربية تحاكيهم حتى يكونوا نماذج منهم.



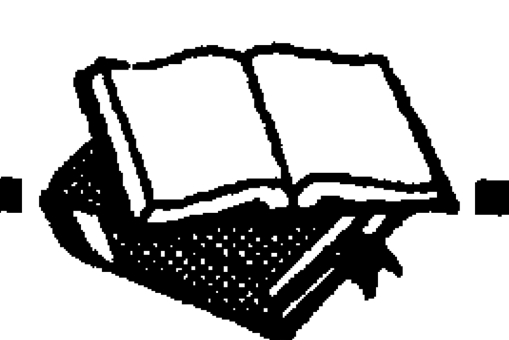
وفى الإصحاح الرابع من أمثال سليمان الحكيم: «كنت ابنا لأبى، غضا ووحيدا لدى أمى، وكان يرينى ويقول لى: ليضبط قلبك كلامى. احفظ وصاياى فتحيا. اقتن الحكمة. اقتن الفهم. لا تنس ولا تعرض عن كلمات فمى. لا تتركها فتحفظك. أحبها فتصونك. الحكمة هى الرأس؛ فاقتن الحكمة، وبكل مقتناك اقتن الفهم.ارفعها فتعليك تمجدك إذا اعتنقتها. تعطى رأسك إكليل نعمة. تمنحك تاج جمال» أما الكبار فقد عرفوا الحياة، وذاقوا حلوها ومرها، مسراتها وأحزانها، وميزوا الطيب من الخبيث، والحسن من القبيح، والفضيلة من الرذيلة، والخير من الشر، فهم أجدر بتعليم الطفل من غير تحكم فيه؛ ليحب ما نحب، ويكره، ويدرس ما درسنا، ويتعلم ما تعلمنا؛ فما نميل إليه ربما لا يميل إليه، وما كان يصلح للآباء والأجداد ربما لا يصلح للأبناء. وكثيرا ما نادى المربون بمراعاة حقوق الأطفال وميولهم، وغرائزهم واستعداداتهم الفطرية، وإعطائهم الحرية؛ حتى تظهر تلك الميول والغرائز على حالتها الطبعية، فيمكن تهذيبها وتعليتها، والسير بها فى الطريق الصالح، فيتمتع الأطفال بعالم الطفولة فى حديقة الطفولة. وقبل أن نختار للأطفال مادة من المواد الدراسية أو نكلفهم تعلم علم من العلوم يجب أن نفكر فى مستواهم؛ كى لا نضع لهم ما لا يصلح إلا للكبار.

لقد فكر سليمان الحكيم فى الطفل فى بيت المقدس، كما فكر فيه (فروبل) فى (بلانْكِنْبرْج[1])، وغيرهما من القادة والمربين. وقد اتفقوا جميعا على أن الدراسة الابتدائية يجب أن تكون للتعليم العام، فيتعلم فيها الأطفال:

اللغة القومية؛ ليجدوا القراءة والكتابةوالكلام. ويدرسون الحساب ومبادئ الهندسة العملية، والأخلاق الدينية، والقوانين الصحية، والجغرافية، والتاريخ للأمة التى ينتسبون إليها أولاً، والرسم والخط والموسيقا، والغناءوالألعاب الرياضية، والأشغال اليدوية.

وبعد المرحلة الابتدائية يمكن اختيار الأذكياء من التلاميذ للتعليم الثانوى، ودراسة بعض المواد بطريقة أوسع. وبعد الانتهاء من مرحلة الثقافة العامة يجوز

(١) Blankenberg



الابتداء بالتخصص فى الناحية العلمية، أو الأدبية، أو الرياضة؛ بحيث لا يأتى دور التعليم العالى إلا وقد توجه كل منهم لدراسة المادة التى يريد التخصص بها؛ من طب أو هندسة، أو زراعة، أو تجارة، أو قانون أوعلم أو أدب أو فن أو تعليم.... أما المتوسطون والضعاف من التلاميذ فيمكن أن يلحقوا بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الابتدائى بإحدى المدارس الصناعية أو الفنية، أو التجارية المتوسطة، أو ببعض المعامل والمصانع؛ لتعلم صناعة من الصناعات، أو مهنة من المهن؛ ليتمكنوا من كسب عيشهم بعرق جبينهم، ويحيوا حياة صحية، ويعيشوا فى مستوى صحى. ومن الممكن إنشاء بعض أقسام ليلية لتثقيف أمثال هؤلاء الذين حرموا تكملة التعليم بدراسة بعض المواد؛ كأدب اللغة، أو لغة أجنبية، أو التاريخ بتوسع، وتعليمهم إذا شاءوا طرق الاختزال، والكتابة على الآلة الكاتبة، والحساب التجارى، وإمساك الدفاتر مما يوافق ميول كل جماعة منهم، بحسب ما تقتضيه حالتهم ورغباتهم وحاجاتهم.

ويختلف اختيار المواد الدراسية باختلاف العصور؛ فما يصلح لعصر من العصور ربما لا يصلح لعصر آخر. ويجب ألا يقف المجتمع فى مكان واحد لايتحرك؛ بل يجب أن يسير مع ما يقتضيه الزمن، وما تتطلبه الدولة. إننا نحب الرقى والتقدم لأطفالنا، ونود أن نسير بهم إلى الأمام، وأن يكونوا كثيرى الآمال، وأن نزودهم بما انتفعنا به من تجارب وآراء، ونعدهم بكل الوسائل للنجاح فى الحياة. وإذا كنا لم ننتفع كثيرا بأيام طفولتنا فالواجب الا يقاسمنا أطفالنا حرمان التمتع بالطفولة، وأن يقضوها فيما يفيدهم فى كل ناحية من النواحى، فإذا لم نتعلم لغة أجنبية كان من الواجب أن نعلمهم لغة أجنبية، وإذا كنا قد درسنا لغة فرنسية، وجب أن نعلمهم مع الفرنسية لغة إنكليزية أو ألمانية. وإذا كنا قد درسنا قليلا من العلوم والفنون وجب أن نعلمهم كثيرا منها. وقد نجح (مارتن لوثر[١]) فى أنه أوحى إلى أبناء أمته أن يشيدوا مدارس الشعب على هذا المبدأ، وكان ينادى: «لقد تربينا فى الظلام وفى الخطيئة؛ لأننا لم نستطع قراءة كلمة الله، فلننقذ أطفالنا؛ كى يسيروا فى النور الجديد».

---

(١) Martin Luther: ولد سنة ١٤٨٣م. وتوفى سنة ١٥٤٦م، وقد كان من زعماء الإصلاح الدينى فى القرن السادس عشر الميلادى.

هذا هو الإعداد للخلق، وللحياة، وللمدينة الإنسانية. وفى المستقبل سيكون الطفل فى عالم أرقى فى التفكير،وفى القدرة على السير فى الأمور التى يتطلبها النجاح.

وقديما كان المربون يقولون: «أسرعوا أيها الأطفال فى المجئ إلينا؛ فإننا قد قربنا من القمة، ووقفنا على أرض ثابتة. وعليكم أن تتبعوا خطواتنا» . ولكن المحدثين من المربين يتألمون لهذا النداء، ويحتجون بقوة على سوء معاملة هؤلاء الأطفال الصغار، وينادون: «انزلوا أنتم أيها الآباء من القمة، وصيروا أطفالا صغاراً إذا كنتم تريدون حقا أن ترفعوهم معكم، ليقاسموكم ذلك الجمال البعيد فى القمة. انزلوا إلى مستواهم، وسيروا بحسب خطواتهم، وخذوهم من أيديهم؛ فإنهم لا يستطيعون أن يسيروا على خطواتكم، أو يروا بأعينكم، أو يصغوا إلى إنذراتكم».

هذه هى القاعدة العامة التى يجب أن نلاحظها عند اختيار المادة ووضع المنهاج؛ فالطفل قابل للنمو، ويجب أن نراعى ميوله وما يلائمه من الغذاء العقلى؛ بأن يكون الغذاء مناسبا لقوى الهضم. وإن هؤلاء الذين يضعون الطفل الذى لم يزد عمره على تسع سنوات لحل ألغاز لغوية،وألغاز حسابية وهندسية، لا يفكرون فى مستواه، ولا يلاحظون الحياة العقلية للأطفال، ومقدار تصورهم وإدراكهم وتفكيرهم.

إن الطفل يرث الأجيال السالفة فى العادات والأدبيات والقصص والأغانى. ولما كان يعيش فى عالم جديد وجب أن يسير بحسب ما يقتضيه العالم الجديد. وليس هناك ما يمنع من المحافظة على القديم مع الاستزادة من الجديد. ولكن المحافظين يقفون فى سبيل النجاح أو الارتقاء الذى تقتضيه سنة الطبيعة، ونواميس التجديد فى الحياة.

وإننا لا نريد عند التفكير فى المنهاج العمل ليكسب الإنسان قوته فحسب؛ بل ليكون إنسانا كاملا فى الحياة. فليست الحياة طعاما وشرابا، ولكنها أكثر من الطعام والشراب. إن الحياة تتطلب مع تقدير الأعمال التجارية والزراعية والصناعية



تقدير بعض الكتب الثمينة، والآثار الخالدة؛ ففيها قوة ووحى وتسلية، وجمال وذوق سليم. إن المربين من الآباء والمدرسين يدعون أن الطفل يجب أن يتبعهم ويسير وراءهم، وينهج نهجهم، ويخطوا خطواتهم. وفى هذا كل الخطأ. وينبغى أن يعكسوا الأمر، ويتبعوا الطفل، ويسيروا وراءه وعلى طريقته؛ حتى يستطيع أن ينمو نموا كاملا؛ فللطفل حقوق يجب أن تراعى، وهو عضو عامل فى مجتمع روحى يجب التفكير فيه. وقد اتفق الجميع على مراعاة طبيعة الطفل.

صلة المدرسة بالمناهج الدراسية

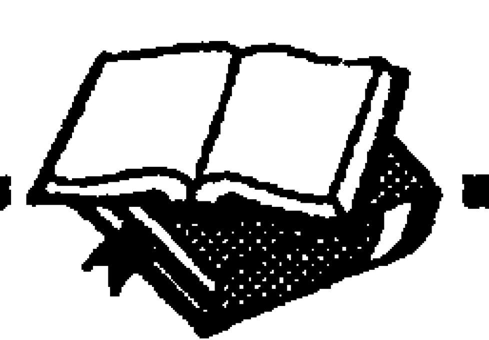
ليس الغرض من المدرسة تدريس المناهج وتنفيذها فحسب؛ بل الغرض منها أن تكون مجتمعا يحيا فيه المدرسون والتلاميذ حياة تعاونية، خاضعة لنظام يرضى عنه المعلم والمتعلم، ويعملان للوصول إلى ما يتطلبه المجتمع من النواحى الاقتصادية والاجتماعية، والعلمية والعملية والوطنية.

وللدولة أثر كبير فى التربية والمناهج المدرسية؛ فلها كل الحق فى أن تضع الخطة التى بها تربى أبناءها، وتعدهم للحياة التى تلائمها، والمستوى الذى يتطلبه المجتمع، والذى يوافق شخصيتها وأغراضها وآمالها؛ للمحافظة على كيانها.ويمثل الدولة فى العمل لتحقيق آمالها ورغباتها وزارة التربية والتعليم.

وينبغى ألا يقصر عمل المدرسة على تدريس المناهج؛ بل يجب أن تكون ميدانا لملء الفراغ، وسد ما يحتاج إليه الفرد من النواحى الاجتماعية والعقلية، والخلقية والجسمية والوجدانية.

وللدولة والآباء والمعلمين والمتعلمين أثر كبير فى المدرسة ومناهجها؛ فيجب أن تلاحظ رغباتهم جميعا عند وضع تلك المناهج بحيث تراعى البيئة المدرسية، ويوضع لها المنهج الذى يلائمها ويتفق وتلك البيئة، وينمى مواهب التلميذ، ويمنحه الحرية، وتراعى فيه شخصيته وميوله.

وخير منهج هو المنهج الذى يرمى إلى تربية الفرد تربية اجتماعية عقلية خلقية جسمية؛ بحيث يراعى فيه مستوى التلاميذ ومداركهم، وتقاليد الأمة وحياتها، ويرتبط بتجاربهم، ويفيدهم فى حياتهم العملية.



وينبغى أن يراعى فى المناهج الاحتفاظ بتراث الأمة، وتشجيع التلاميذ على الابتكار والاختراع، وتزويدهم بالأفكار، وتعويدهم الإقدام والتغلب على الصعاب؛ كى تحتفظ الأمة بمستواها، ويتمكن كل فرد من الشعراء والعلماء، والمخترعين والفنيين من القيام بواجبه، والانتفاع بمواهبه فى الأعمال التى يقوم بها.

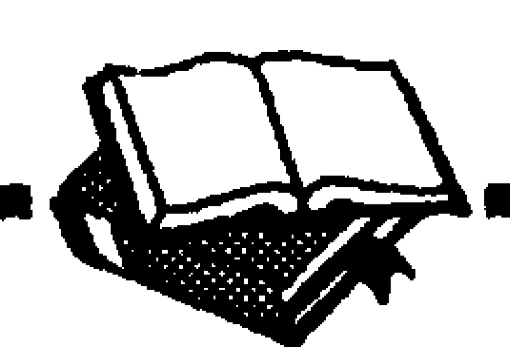
وإن نظرة واحدة إلى مناهجنا الدراسية تبين لنا أن العناية بالنظريات أكثر من العناية بالناحية العملية؛ فأبناؤنا يدرسون كثيرا جدا من المواد، حتى أثقلنا كواهلهم بأشياء لا حاجة إليها؛ فهم يعرفون كثيرا ولكنهم يعملون قليلا جدا. وما زلنا ننتظر أن يعملوا بقدر ما يدرسون، وأن نعنى بالناحية العملية عنايتنا بالناحية النظرية. ولا نبالغ إذا قلنا إن هذا ليس مقصورا على المدارس الابتدائية والثانوية؛ بل هو عام فى المدارس الصناعية والزراعية؛ تلك المدارس التى ينبغى أن تكون العناية فيها بالناحية العملية أكثر من الناحية النظرية أو مساوية لها على الأقل.

علاقة المناهج بالمجتمع والمدنية:

يجب أن تكون هناك علاقة بين المناهج والمجتمع الذى يعيش فيه الطفل والمدنية العالمية؛ كى يكون الطفل متصلا ببيئته، غير بعيد عن الحياة التى تحيط به، ويكون على صلة بما وصل إلى النوع الإنسانى من العلوم، والآداب والفنون، ورغبات الشعب وحاجاته، وآثار المدنية التى تحيط بالطفل.

إننا لا ندعى بالقول فقط أن الطفل وارث لكل الأجيال السابقة، ولكننا نقول إنه بالمدرسة يرث تلك الأجيال التى سبقت؛ ففى دار الآثار المصرية يجد تماثيل لقدماء المصريين، ويرى حضارة مصر الخالدة، وعظمتها التليدة. وفى مصر الحديثة ترى آثار النهضة الوطنية لمصطفى كامل، ومحمد فريد، وسعد زغلول وآخرون غيرهم.

وفى دار الآثار الأمريكية بواشنطن يجد الطفل الأمريكى تمثالى (هومر) و(شكسبير) يمثلان الشعر، و (ميكائيل أنجلو) و (بيتهوفن) يمثلان الفن



والموسيقا، و (هيرودت) و (جيبون) يمثلان التاريخ، و (سولون) و (بلا كستون) يمثلان القانون، و (إسحق نيوتن) و (يوسف هنرى) للعلم، و (أفلاطون) و(بيكون) للفلسفة، و (كولمبس) و (روبرت فلتون) للتجارة.

ففى درس التاريخ ينبغى أن يتعلم الطفل المصرى أن مصر القديمة كانت سيدة العالم فى حضارتها ومدنيتها، وعلومها وفنونها، وصناعتها ونبوغها. والمدرس القدير هو الذى يستطيع أن يجعل المنهاج حيا، يبث روح العظمة والبطولة فى نفوس التلاميذ؛ بدراسة الأبطال والعظماء، والعلماء والمخترعين، لافى مصر فحسب؛ بل فى العالم أجمع؛ كى يولد فى نفوسهم آمالا كبيرة، ويملأ أفكارهم بمناظر خالدة، عن الحياة والعمل وأداء الواجب، ويسيطر حب الكمال، وحب الحق، وحب الجمال على قلوبهم. هذه هى الوراثة التى يجب أن تقدمها كل مدرسة مصرية لأبناء مصر وبناتها؛ ففى دروس التاريخ يجب أن يدرس كبار التلاميذ حياة الرسول وعظمته، والخلفاء الراشدين وفضلهم، وخالد بن الوليد وفروسيته، وصلاح الدين الأيوبى وشجاعته ورحمته، والوطنيين من المصريين ومآثرهم، وعظماء التاريخ:كالإسكندر المقدونى، و (نابليون) و (جان دارك) و(نلسن)، و(واشنطون)، و(كرامْويل)، و(فريدريك الأكبر) و(بسمارك)، و(أبرهام لنكولن)، و(فولتير)، و(لويس الرابع عشر)، و(ولِنْجتون).....

فالمنهاج يجب أن يعبر عن آراء المجتمع وآماله، لا أفكار الفرد وأمانيه. وللأمة الحق فى أن ترسم المنهاج الذى يجب أن تعمل به المدارس، مع الاسترشاد بالمربين الفنيين فى اختيار الزاد العقلى الملائم لمدارك الأطفال.

مرحلة الثقافة

يجب أن تشمل المناهج فى مرحلة الثقافة التعليم الدينى والخلقى، والصحى والاجتماعى، والعلمى والعملى؛ فلا يخلو المنهج من دراسة:

١ ـ اللغة القومية وآدابها، واللغات الأجنبية.

٢ ـ العلوم والرياضة.



٣ ـ الجغرافية والتاريخ.

٤ ـ الأشغال اليدوية: كالنجارة، والغزل، والنسج ـ للبنين. والتدبير المنزلى، وأشغال الإبرة ـ للبنات.

٥ ـ الفنون: كالرسم، والتصوير، والموسيقا.

٦ ـ التربية البدنية.

على أن يعطى التلاميذ من المواد ما يتفق وقدرتهم وبيئتهم، وتكون الامتحانات مرنة مناسبة للبيئة.

المناهج وطريقة المشروع:

يجب ألا تدرس المواد بذكر الحقائق العلمية مجردة جافة بعيدة عن الحياة؛ بل يجب أن تدرس دراسة مملوءة بالحياة والنشاط العملى والعقلى؛ بأن توضع المواد بشكل مشروعات يتصل بعضها ببعض، ويطالب التلاميذ بالقيام بها؛ بأن تكون تلك المواد متصلة بالحياة العملية، تدعو التلاميذ إلى العمل والتفكير، وبذل المجهود؛ كى يستفيدوا منها من الناحيتين: الثقافية والعملية.

ما يجب أن يراعى فى المنهج:

يجب أن يراعى فى المنهج ما يأتى:

١ ـ أن يتصل بنواحى النشاط العقلى والعصبى والجسمى للتلميذ.

٢ ـ أن يتجه إلى تربية الإرادة والوجدان والضمير، وتهذيب القوى الجسمية والعقلية للتلميذ.

٣ ـ ألا يكون مقصورا على المواد الدراسية التى لها قيمة من الناحية المادية.

٤ ـ أن تراعى فيه الميول المختلفة للمتعلمين؛ فيجد كل تلميذ المواد التى تلائم ميوله.

٥ ـ أن يشجع التلميذ على الاستمرار فى الدراسة، وإتمام التعلم والبحث خارج المدرسة.



وإذا روعيت هذه المبادئ وجب أن نترك للمدارس قسطا وافرا من الحرية فى اختيار ما تشاء من المواد، وتنفيذ ما ترغب من الطرق التى تؤدى إلى تكوين جيل يقدر الفضيلة، ويتحلى بالأخلاق الكاملة، ويستطيع أن يرى ما فى الحياة من جمال، ويفكر تفكيرا منطقيا منظما، وينتبه انتباها إراديا إلى ما يشاء، ويسهل عليه التعبير عن أفكاره بلغة عذبة رشيقة، ويفحص عن الحقائق حتى يصل إليها، معتمدا على نفسه فى استنباطها من مقدمتها.

الأغراض التى يجب أن نرمى إليها من المواد فى أثناء الدراسة

١ - الدين:

يجب أن يكون الغرض من التعليم الدينى والخلقى بث الخلق الكامل، والروح الدينية فى نفوس التلاميذ. ولا يمكن الوصول إلى ذلك إلا إذا كانت هناك عناية بالدروس الدينية والناحية الخلقية.

٢ - اللغة القومية:

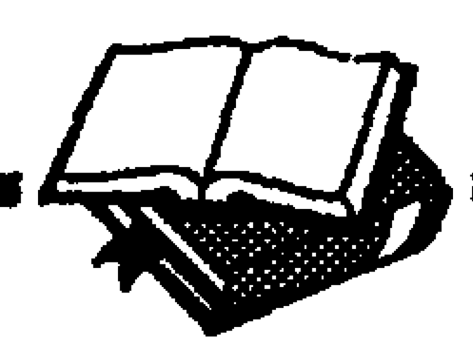
يجب أن يكون الغرض من تدريس اللغة العربية القدرة على القراءة الصحيحة، وحسن الكتابة، والتعبير الخالى من الخطأ، وتعويد التلاميذ حب الاطلاع. ولكى نصل إلى هذا الغرض يجب أن تربط فروع اللغة العربية بعضها ببعض؛ كى يكتسب المتعلم ذوقا عربيا، وميلا إلى اللغة القومية.

٣ - الأدب:

يجب أن يكون الغرض من دراسة اللغة دراسة الأدب؛ حتى نكون لدى التلميذ رغبة فى الاطلاع على ما فى الكتب الأدبية من ثروة، فننمى ذوقه، ونربى شعوره، ونرقى وجدانه وعاطفته وخياله.

٤ - اللغات الأجنبية:

يجب أن تتاح للطالب الفرصة لدراسة لغة أجنبية وإجادتها؛ لتتسع مداركه، ويتمكن من قراءة ما كتب بتلك اللغة؛ من صحف ومجلات وكتب مع الفهم،



ويتحدث بسهولة فى أية ناحية من النواحى، ويفهم حديث غيره. وليس من المستحسن أن يبدأ التلميذ تعلم لغتين أجنبيتين فى وقت واحد. وإذا لم يجد رغبة فى تعلم لغة أجنبية فليتركها. ولا يتحقق ذلك إلا إذا كانت اختيارية.

٥ - العلوم:

يجب أن تتصل مناهج العلوم بالحياة العملية التى يشاهدها المتعلم فى المنزل والعالم فى حياته اليومية؛ بأن تذكر المبادئ العامة وطريقة تطبيقها؛ لتثير رغبة التلاميذ وميولهم، وتبدو فائدتها من الناحية العملية.

٦ - الرياضة:

يجب أن يراعى فى الرياضة (الحساب والهندسة والجبر) ما يتصل بالإنسان فى الحياة فى مرحلة الثقافة. وليس من الضرورى التعمق فيها إلا فى مرحلة التخصص؛ فهناك نظريات وقواعد بعيدة الاتصال بالحياة، فمن العبث إضاعة كثير من الوقت فى دراستها.

٧ - الجغرافية:

يجب أن نعنى بدراسة جغرافية مصر والبلاد العربية أولاً، ثم جغرافية العالم؛ حتى نساعد التلميذ فى فهم القطر الذى يعيش فيه، ومعرفة العالم به،ونمكنه من دراسة الشئون الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية والطبعية التى تتعلق بالمسائل الحيوية فى مصر وغيرها.

٨ - التاريخ:

ليس الغرض من دراسة التاريخ تزويد الطلبة بالحقائق التاريخية فحسب؛ بل تدريبهم على الفحص عنها وتمحيصها، ووزنها بميزان العقل للانتفاع فى الحاضر بما ترك الماضى من آراء وآثار. ويجب أن نعنى فى البدء بدراسة تاريخ مصر والشرق، ثم ندرس تاريخ العالم.



٩ - الأشغال اليدوية والمواد الفنية:

إن الغرض من الأشغال اليدوية تربية اليد، وتنمية الذوق، والشعور بالجمال، والمهارة فى العمل. وإن لها أثرا كبيرا فى التربية لا يقل عن أثر اللغات، أو الرياضة أو العلوم.ويجب أن توضع فى المكان الذى تستحقه فى المنهج، ولا ينظر إليها نظرة تدل على عدم العناية والاكتراث، والجهل بفائدتها.

١٠ - التربية البدنية:

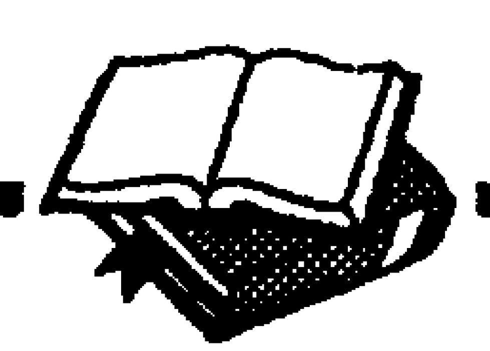
ليس الغرض من التربية البدنية تقوية الجسم والعضلات، وخفة الحركة، وبث العادات الصحية فى نفوس التلاميذ، والمحافظة على الصحة فحسب؛ بل الغرض تهذيب الأخلاق، وتدريب التلاميذ على التعاون مع غيرهم، والعمل للجماعة، والتضحية بالمصلحة الخاصة فى سبيل مصلحة المجتمع، وتعويدهم الصبر والطاعة والاعتراف بالهزيمة، والعمل للنصر. وهى جديرة بكل عناية فى المدرسة؛ حتى نربى التلاميذ تربية تعاونية اجتماعية، جسمية خلقية عقلية، جمالية.

وبدراسة هذه المواد الواسعة الأساس يستطيع الطالب أن يجد ما يرغب فيه من الآراء والأفكار، ويفهم العلاقة بين المواد، وتتغذى ميوله، ويعتاد التفكير الصائب، والحكم السديد، والابتكار والمثابرة، والمهارة والإقدام.

ولطريقة التدريس أثر كبير لا يقل عن أثر المادة نفسها.

وليس من الضرورى أن يتحد تلاميذ جميع المدارس فى المناهج، وفى عدد الحصص، وطول مدة الدراسة.

وينبغى تسهيل المناهج، وتوجيه التلاميذ إلى الناحية النظرية أو العملية التى تتفق وميولهم. وإن نظرة واحدة إلى مناهجنا تدل على أن التلميذ المصرى يطالب بما لا يطالب به غيره فى الأمم الراقية؛ ففى السنوات الثلاث الأولى من المدرسة الثانوية من السهل أن تنتهى مرحلة الثقافة، وأن تجعل الرابعة والخامسة لدراسة المواد التى يميل إليها الطالب، والتى يرغب فيما بعد أن يتخصص بها؛ بحيث نعده



للمهنة التى يفكر فيها فيما بعد. وبعد السنة الثالثة الثانوية يمكن توجيه الطلبة بحسب ميولهم إلى المدارس التجارية أو الزراعية أو الصناعية، أو استمرارهم فى الدراسة؛ حتى ينالوا شهادة الدراسة الثانوية للقسم الخاص، ليلحقوا فيما بعد بالكلية التى يرغبون فيها من كليات الجامعة.

وفى المدارس الريفية يجب أن تنتفع المدرسة بالبيئة التى تحيط بها فى تطبيق المناهج؛ فالمزرعة والحديقة وتربية الدواجن والماشية والنحل، هى خير المعامل الطبعية للمدارس الريفية. وينبغى أن تكون المزرعة أساسا للهندسة العملية وعلم الحياة، والحيوان والنبات؛ كى نثير لذة التلميذ، ونمكنه من أن يدرك ما حوله من الطبيعة. وفى التدبير المنزلى بالمدارس الريفية يجب ألا نهمل منتجات الألبان، وحفظ الفاكهة، وزراعة الحدائق وتثميرها وعمل المربات. وفى هذه الحال يجب أن تزود المدارس الريفية بالأدوات الضرورية؛ ليستطيع التلاميذ والتلميذات الانتفاع بالبيئة التى تتصل بهم.

الفوائد النسبية لمواد الدراسة

من فوائد المواد الدراسية على العموم توليد الرغبة فى التلميذ، وإيقاظ نشاطه حتى يعرف العالم معرفة حقة، وإعداده للبحث ومتابعته؛ لينتفع بتجاربه وبيئته، ويجعل من العلم زادا عقليا، وينتفع به فى تكوين عادات حسنة، وتربية أخلاق كاملة.

ولا يحسن فى المدارس الأولية والابتدائية الاكتفاء بتعليم القراءة والكتابة والحساب؛ بل يجب أن يكون من مواد الدراسة العلوم الإنسانية، ودروس الطبيعة، والموسيقا، والرياضة البدنية، والأشغال اليدوية، والتدبير المنزلى للبنات، والألعاب التعليمية لرياض الأطفال.

وهناك مواد يجب أن تكون فى كل منهج فى المدارس الأولية والابتدائية والثانوية منها:



١ - اللغة والأدب:

لا يشك أحد فى أن دراسة اللغة وتعلم القراءة والكتابة، والإنشاء والقواعد والأدب وسيلة لمعرفة لغة التخاطب والكتابة والقراءة؛ تلك اللغة التى بها يكسب التلميذ معلوماته فى المدرسة والحياة، وتكون وسيلة لتمرين قوة الملاحظة والذاكرة، والتخيل والموازنة والحكم، كما لا يشك أحد فى أن من الواجب أن يبث المربى فى نفس المتعلم حب الأدب والقراءة الأدبية من الصغر؛ فالتلميذ الذى ينتهى من المدرسة من غير أن يعتاد حب القراءة والإطلاع لم يستفد من المدرسة فائدة كبيرة، ولم يعلم تعليما حقا. فمن مرحلة التعليم الابتدائى يجب أن يبث فى نفس النشء حب الأدب وأن تسير المطالعة والأدبيات معا.

٢ - العلوم:

يجب ألا تخلو مناهج المدارس الابتدائية من دراسة الطبيعة ومبادئ العلوم، وتدبير الصحة؛ كى نقرب الطفل من بيئته، ونهذب قوة إدراكه، ونفتح عينيه ليرى بهما وقلبه ليشعر بجمال الطبيعة التى تحيط به، ونعوده العناية بجسمه، ونضع أساسا لدراسة العلوم الطبعية فى مستقبل حياته.

٣ - الجغرافية والتاريخ:

وفى دراسة الجغرافية يجب أن يستفيد التلميذ منها القدرة على تصور الأقطار البعيدة عن حواسه وتجاربه تصورا واضحا، ويدرك الصلة التى تربط بلاده بالبلاد النائية من الوجهة الاجتماعية والتجارية والسياسية. وليس فى استطاعة الإنسان أن يفهم صحيفة يومية إلا إذا عرف الجغرافية معرفة حقة. ولا يمكن أن يقال: إنه عضو من العالم الضخم والحياة الواسعة إلا إذا عرف الجغرافية؛ فمعرفة العالم تقربه من العالم. وليس هناك مادة تمد التلميذ بمادة واسعة، ومعلومات كثيرة لذيذة شائقة، وتمرن ما فيه من قوة الإدراك والتخيل، والحكم والموازنة والتعليل كمادة الجغرافية. أضف إلى هذا أنها تعطيه فرصة كبيرة للتعبير عن أفكاره بالأعمال الجغرافية التى يقوم بها؛ من عمل نماذج من الرمل والصلصال، ورسم المصورات وتلوينها.

وأما دراسة التاريخ فيجب أن تكون فى المدارس الابتدائية بشكل حكايات وقصص، وتراجم للعظماء والأبطال من الرجال، وبخاصة المصريون والعرب؛ فإن التلاميذ فى مدارسنا الابتدائية والأولية ينتهون منها، ولا يعرفون كثيرا عن تاريخ مصر والعرب، فإذا انقطع بعد التعليم الابتدائى أو الأولى استمر جاهلا بتاريخ أمته وبلاده طول حياته.

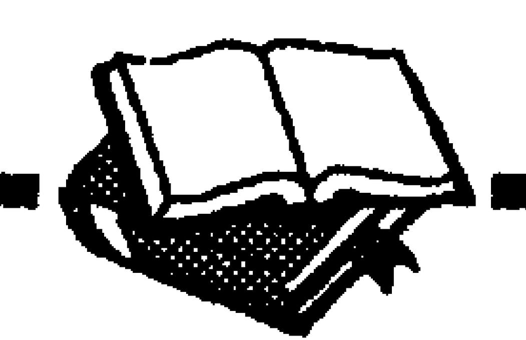
ويبحث التاريخ عن أعمال الإنسان وأخلاقه، وعلاقة الأمم بعضها ببعض، وعلاقة الفرد بالمجتمع، ويصف عادات الشعوب وحياتها، وصلتها بغيرها فى التجارة والصناعة: فبه يعرف التلميذ النفس الإنسانية بأجلى معانيها، ويرى مثلا من الرجال، ويدرك الفضائل والرذائل التى قام بها الإنسان، فيقتدى التلميذ بالحسن، ويتجنب القبيح، ويفخر بما قام به عظماء وطنه، ويعرف الكثير عن بلاده، ويفكر فى واجبه نحو حكومته وشعبه.

٤ - العلوم الرياضية:

إن معرفة مبادئ الحساب ومبادئ الهندسة فى المدارس الابتدائية هى الخطوة الأولى فى معرفة الطبيعة، والبحث عن علاقة الأشياء بعضها ببعض بالأرقام التى اخترعت لتمثل الأعداد والمقادير. ولدى المدرس فرص كثيرة لاستعمال الأعداد فى غير درس الحساب؛ فالدروس وصفحات الكتب وساعات اليوم، وأيام الأسبوع والشهر مرقومة بالأعداد، وثمن كل أداة من الأدوات فى حجر الدراسة يقدر بالأعداد، وطول الأنهار وارتفاع الجبال، والمسافة من مكان إلى آخر، كلها يعبر عنها بالأعداد. فهناك فرص كثيرة لتعليم التلميذ مقادير الأشياء، والموازنة بينها، ومعرفة الأصغر والأكبر والمتساوى منها. ولدى الأطفال ميل فطرى إلى الموازنة بين الأشياء وقياسها وتقديرها والحكم عليها.

٥ - الفن:

يجب ألا يخلو أى منهج للمدارس الأولية والابتدائية والثانوية من الموسيقا والرسم، والتلوين والتصوير؛ فهذه الفنون الجميلة وسيلة للتربية الجمالية، والذوق السليم. فالموسيقا وسيلة لإيقاظ الشعور الجميل، وتهذيب حدة النظر،



ودقة السمع والانتباه فى التلميذ. والغناء فرصة طبعية لتعويده بعض العادات الصحية الحسنة؛ كالتنفس العميق، والنطق الواضح. ويميل الأطفال بطبيعتهم إلى الموسيقا والغناء والرسم، ويسرون كثيرا لاستعمال قلم الرصاص وأقلام التلوين، ولا يترددون فى رسم أى منظر من المناظر. فهذا الميل الطبعى لو وجد من يشجعه لكونا من التلاميذ موسيقيين ومصورين، ورسامين ورجال فن. فالرسم والتلوين والتمثيل من وسائل التعبير، يعبر بها الإنسان عن أفكاره وشعوره.

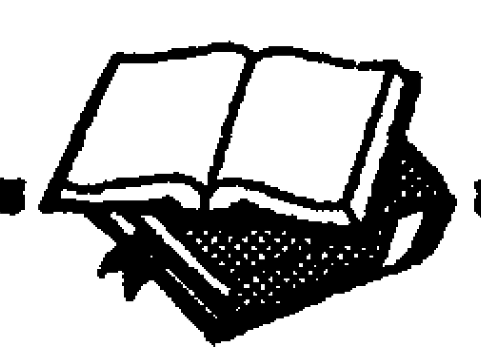
٦- أعمال الحركة:

إن المواد التى تتيح للتلميذ فرصة للعمل خير من المواد التى تتيح له فرصة للقول. ويقول العلامة (وليم جيمس) «لا أخذ بغير عطاء، ولا علامة بغير أثر» هذه هى القاعدة التى يجب ألا ينساها المدرس أبدا. وإن الأثر الذى يراه التلميذ أو يسمعه، ولا يؤثر فى حياته العملية أثر ضائع. فكلما سنحت الفرصة للعمل أوالحركة فى أثناء أى درس من الدروس وجب تشجيع التلاميذ على ذلك العمل أو تلك الحركة؛ بحيث يكون التمرين مستمرا لا متقطعا، فيستفيد الأطفال بما يتركه العمل والحركة من الأثر فى نفوسهم، وتمرن أعصاب الحس وأعصاب الحركة لديهم. ويدخل فى تلك الأعمال الرياضة البدنية، والأشغال اليدوية، والتدبير المنزلى للبنات، وفلاحة البساتين.

ربط مواد الدراسة بعضها ببعض وأساليب هذا الربط

منذ عدة سنوات شكا كثير من المربين معاملة كل مادة فى جدول أوقات الدراسة كأنها مادة منعزلة مستقلة تمام الاستقلال عن غيرها!

فللتخلص من هذه الفكرة السيئة، والانتفاع بقانون الربط، وتداعى الخواطر نادى المربون بربط المواد بعضها ببعض، وبخاصة المواد التى لها علاقة بغيرها، وطولب المدرسون بالتعاون؛ حتى يشعر التلاميذ بعلاقة المواد بعضها ببعض. وقد نجح بعض المدرسين فى تحقيق هذا الغرض، وبالغ بعضهم كل



المبالغة فى ربط كل مادة بجميع المواد الأخرى؛ حتى صاروا لا يجدون وقتا يبحثون فيه عن المادة الأصلية بحثا خاصا مستقلا، ثم حدث رد فعل لهذه المبالغة، فصار مدرسو المواد لا يفكر كل منهم إلا فى مادته فقط. وأهملوا ربط مواد الدراسة بعضها ببعض كل الإهمال، وتأثر معهم بعض علماء التربية وفلاسفتها،ونادوا بأن عمل مدرس التاريخ هو تدريس التاريخ، وأن وظيفة مدرس اللغة العربية هى تدريس اللغة العربية، ونسوا قانون الربط والترابط، أو تناسوا أن الحقائق والأفكار لا تؤثر أثرا كبيرا فى النفس إلا إذا رتبها العقل، ووصلها بحقائق وأفكار أخرى. ونظروا إلى المطالعة والإملاء، أو القراءة والكتابة نظرتهم إلى مادتين منفصلتين تمام الانفصال، مع أنهما وسيلتان من وسائل التعبير عما فى النفس، وتجاهلوا الصلة الكبيرة بين الجغرافية والتاريخ، وبين الحساب والجبر.

ولسنا فى حاجة إلى البرهنة على أن المواد المختلفة يجب ألا تعد كحجر كثيرة مغلقة لا صلة بينها، وقد دافع كثير من المربين عن الحاجة إلى الربط؛ ربط بعض المواد ببعض؛ فالتاريخ يصير غامضا إذا لم يربط بالجغرافية، والقراءة تكون صعبة إذا لم تعلّم مع الكتابة.

ومن الأسباب التى دعت إلى القول بربط المواد بعضها ببعض الشكوى من كثرة المواد فى المناهج الدراسية، فإذا علّمت كل مادة مستقلة عن غيرها صعب على التلميذ الفهم، فجعلت فروع اللغة العربية أو الإنكليزية مادة واحدة، والأخلاق والدين مادة واحدة، والجغرافية والتاريخ مادة ثالثة، ومبادئ العلوم والصحة مادة رابعة وهكذا. ولكن هل جمع كل مادتين أو ثلاث تحت عنوان واحد يقلل المواد فى المنهج؟ الحق أن المناهج هى هى، والمواد باقية كما كانت، ولو أن العدد فى الظاهر يدعى أنه قليل، فالمقدار الذى يدرس هو هو عينه.

وليس من الحكمة أن نعلم القواعد منفصلة عن الإنشاء، فى حين أن القواعد لايمكن تطبيقها إلا فى الإنشاء والمطالعة، أو تفرق بين الحساب الشفوى والكتابى، والمطالعة والمحفوظات، أو ننظر إلى كل فرع من فروع المادة كأنه مادة مستقلة لا



صلة له بالفروع الأخرى. وإذا اعترض المربون على التصنيع والتكلف فى ربط جميع المواد بعضها ببعض فقد اتفقوا على ربط أجزاء المادة الواحدة بعضها ببعض؛ للوصول إلى معرفة تلك المادة وتذكرها بسهولة؛ فمرفوعات الأسماء يجب أن يتصل بعضها ببعض، كما يجب أن تتصل المرفوعات بالمنصوبات، وتتصل المنصوبات بعضها ببعض، وهكذا. كما اتفقوا على ربط المواد التى قويت الصلة بينها، ونصحوا للمدرس أن ينتهز كل فرصة لتوثيق العلاقات بين حقائق المادة التى يقوم بتدريسها، وحقائق المواد التى تمت إليها بصلة، وقرروا أن كل مادة تدرس حقائقها منعزلة عن حقائق المواد الأخرى لا يمكن أن تحقق الغرض المقصود من تعليمها. فإذا استعان المدرسون بقوانين الربط وتداعى الخواطر، وربطوا المواد المتشابهة بعضها ببعض، سهل عليهم الأمر، وانتفع تلاميذهم بالدراسة، واقتصدوا كثيرا من الوقت، وقللوا المجهود. أضف إلى هذا أن شعور التلميذ باتصال الأفكار بعضها ببعض يذهب بكثير من جفافها، ويبعث فيها روح الحياة مما يزيد فى انتباهه، ويذكى شوقه للعلم، ورغبته فى التحسين.

وليس الغرض من الربط أن يتعسف المدرس، ويجمع فى درس واحد كل المواد المختلفة؛ بل الغرض توجيه انتباه الطفل إلى المسائل التى لها علاقة بموضوع درسه، وحصره فيها؛ حتى يكون ذلك من أكبر عوامل فهم الدرس الجديد، وتثبيت المسائل القديمة.

تجميع مواد الدراسة

يتصل بنظرية الربط نظرية لا تقل أهمية عنها فى منهاج الدراسة؛ تلك هى تجميع مواد الدراسة، ويقصد بها اختيار مادة من مواد الدراسة لتكون أساسا تربط به المواد كلها؛ فإذا أراد المدرس أن ينتفع بقاعدة الربط وجب عليه أن يبحث عن المادة التى تصلح لأن تكون مركزا لبقية المواد.

ولقد اختلف المربون فى المادة التى يجب أن تتخذ أساسا للترابط، فذهب (فرَنسيس باركَر) المربى الأمريكى إلى أن الهندسة هى التى يجب أن تتخذ لذلك الغرض، ثم غير رأيه وذهب إلى القول بالجغرافية، وقد تبعه فى ذلك كثير من

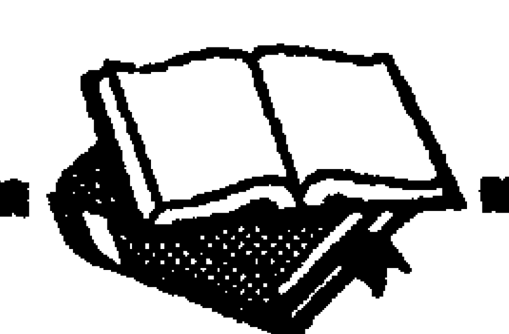
المربين؛ لعلاقة الجغرافية بالعلوم الطبعية من جهة، وبالعلوم الإنسانية من جهة أخرى؛ فهى حلقة الاتصال بينهما.

ونصح آخرون بجعل التاريخ أساسا للترابط؛ لما يتضمنه من الأمثلة والقصص والأساطير التى تساعد فى رقى الأخلاق. ورأى (هربارت) الألمانى - وهو أول من قال بهذه النظرية، ووضعها على أساس علمى - أن الوسيلة الوحدة لمعرفة الإنسان هى الإنسان. ولذا نجده يختار لكل مرحلة من مراحل الدراسة موضوعا عاما عن الحياة الإنسانية، تجمع حوله المواد المدرسية الأخرى؛ كالجغرافية والتاريخ والإنشاء الخ، وتربط ربطا يساعد فى إدراكها، فتكون كأنها مادة واحدة، لا مواد منفصل بعضها عن بعض.

وقد شاع فى المدارس الألمانية والإنكليزية اتخاذ رواية (روبنسن كروزو) محورا للتعليم يبنى عليه جميع المواد للمدارس الابتدائية؛ فهنا يقرأ التلاميذ قصته المشهورة فى كتاب يلائم قواهم، ويكتبون موضوعات إنشائية لها صلة بأعماله وحياته، وينشدون الأناشيد والأغانى فى مروءته وشجاعته، ويرسمون الأشياء المختلفة التى تذكر فى سيرته، وتربط دروسهم فى تقويم البلدان بجزيرته التى كان يسكنها وتبتدئ منها أسفاره، وهلم جرا. فيمر بذلك ذكر (روبنسن) فى كل مادة يدرسها الأطفال، وفى كل درس يتلقونه. وبذلك تظهر لهم المواد الدراسية وثيقة العرا، متينة الارتباط.

وقد اختار الأمريكيون التاريخ الطبعي أساسا لبقية المواد؛ فالرسم وعمل النماذج والغناء والمطالعة والجغرافية يسهل أن تبنى على التاريخ الطبيعى، كما أن أمثلة الحساب يسهل أن تختار منه. وقد تأثر الأمريكيون فى ذلك بما ذهب إليه (فروبل) مؤسس رياض الأطفال: من أنه ينبغى الاعتماد فى تربية الطفل على حواسه، واتخاذ تمرين الملاحظة وسيلة لتعليمه.

واختار (زِيلَر) المربى الألمانى - وهو من المؤيدين لهذه النظرية - التاريخ وأدب اللغة مركزين لجميع المواد الدراسية.



والحق أننا لا نريد التحكم فى أن نجعل أية مادة أساسا لجميع المواد؛ لأن ذلك لا يخلو من التكلف. ولكننا نقول بربط المواد التى يمكن أن يربط بعضها ببعض، وربط فروع المادة الواحدة وموضوعاتها بعضها ببعض؛ كى ينتفع المتعلم بقانون الربط والترابط، وتداعى الخواطر؛ فيزداد شوقه إلى التعلم، ويسهل التذكر، ويقل النسيان.



العقوبة قديما وحديثا



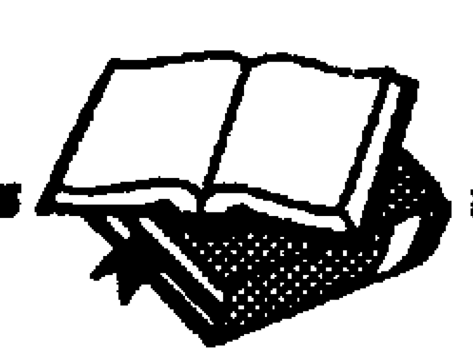
مأساة التربية:

لا شك أن الممثلين فى رواية التربية هم المربون: من آباء وأمهات، ومعلمين ومعلمات، فى كل جيل من الأجيال؛ وكثيرا ما أخطأ سادتنا الغرض فضلوا السبيل، وظنوا مخلصين أن الشدة على البنين والبنات، والتلاميذ والتلميذات قد تأتى فى ظنهم بخير ما يرجون. وكان ذلك لجهلهم بالحقيقة المؤلمة؛ فقد أدت الشدة إلى كثير من البلايا التى ولدت بعض المشكلات الاجتماعية التى يتألم منها المجتمع الإنسانى؛ فجعلت الطفل كائنا ميت النفس، ضعيف الإرادة، نحيف الجسم، خائر العزيمة، قليل النشاط والحيوية.

وفى عالم التربية اليوم حركة عظيمة أساسها الحرية فى التعلم، وتعويد التلاميذ الاعتماد على النفس فى العمل. وإنك لتجد فى كل جهة من العالم المتمدن - ما عدا الجهات المحافظة على بقاء القديم على قدمه - تحولاً كبيرا من التعليم إلى التعلم؛ فالتبعة التى كانت ملقاة على عاتق المدرسين قد نقلت إلى عاتق الطلبة، فصاروا مسئولين عن أنفسهم وأعمالهم بإرشاد أساتيذهم. وتسير تلك التغيرات الكثيرة كلها نحو وجهة واحدة؛ هى الحرية فى التعلم، وتربية الشخصية، وتعويد التلاميذ الاستقلال فى العمل.

وقد كان لعلم النفس الحديث أثر كبير فى دراسة الاختبارات العقلية، والتفكير فى الطفل ومستواه، وعده إنسانا صغيرا يحس، ويتصور، ويتخيل، ويتذكر، ويفكر. ولا تعد المدرسة اليوم مكانا تعطى فيه الدروس ثم تنسى فيما بعد؛ بل تعد مكانا يعمل فيه التلاميذ متعاونين بمساعدة مرشديهم. وفى ذلك المكان تكون الأخلاق الحسنة أو القبيحة، وتكون السعادة أو الشقاء، ويبث حب العلم أو بغضه.

وفى عالم التربية اليوم ثورة عنيفة ضد المأساة القديمة التى كان الطفل ضحية من ضحاياها فى البيت والمدرسة والمجتمع. وخليق بنا أن نفكر فى تلك المأساة، ونعمل لإزالتها؛ بتقبل ما نراه صوابا من الآراء الحديثة فى التربية، وتنفيذ تلك الآراء، من غير مبالاة بنقد ناقد، أو كلمة حاسد. وإننا لا ندعو إلى الجديد لأنه



جديد فحسب، ولا نرغب عن القديم لقدمه؛ بل نميل إلى الحقيقة أينما كانت؛ والصواب أينما كان، فنقبل الأفكار الحديثة إذا كانت صائبة بنفس راضية، ولو كانت ضد الآراء القديمة التى تتمسك بها العقول الضيقة ولو كانت خطأ. وكثير ما يتعارض القديم مع الحديث، ولكن العقل المفكر يستطيع أن يوفق بين الآراء والمذاهب المختلفة، ويوازن بينها، ويختار السديد والصائب منها من غير نظر إلى قديم أو حديث.

ولامرية فى أن للطفل الحق فى أن يحصل على ما يشاء من المسرات فى هذه الحياة، ويمتع نفسه بما يريد، وينمى قواه ومداركه، ما دام لا يعتدى على حريات غيره، وما دام سائرا فى الطريق المستقيم. ولم يمنح ذلك الحق بصفة نظرية إلا فى القرن التاسع عشر؛ فقديماً فى عصور اليونان والرومان ما كان للطفل شئ من الحقوق، وما كان له الحق فى أن يعيش، وكان الطفل ملكا لآبائه، خاضعا للتقاليد الجائرة؛ يعرض للبرد، فإذا استطاع أن يقاومه سمح له بالحياة، وإذا لم يستطع مات لأنه لم يستحق الحياة. وكان الأطفال إلى القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين يرون ولا يسمعون، ولا يسمح لهم آباؤهم بالتكلم أو المحادثة؛ ظانين أنه لا يجوز للابن أن يتكلم فى حضرة أبيه إلا إذا طلب منه الكلام. والحقيقة المرة التى لا تنسى أن الأطفال فيما مضى كانوا يعيشون تحت رحمة مربيهم، ويخضعون لمقدار كبير من ظلم لا ضرورة له، وطغيان لا مبرر له.

وقد وضع الكاتب الروائى الكبير (المستر جورج بِرْنارْد شوّ[1]) فى مقدمته لرواية (مسالياَنْس) نظرية فى التربية؛ هى أن الأطفال الصغار يقدرون الكبار. وقد برهن على أن هناك نزاعا دائما، وقتالاً مستمرا، فى الرغبات والميول والأذواق والطرق ـ بين الصغار والكبار. ووضح بذكائه وحذقه أثر هذا النزاع والقتال؛ النزاع

---

(١) (جورج برنارد شو: George Bernard Shaw): كاتب إيرلندى الأصل، روائى اجتماعى معاصر، له كثير من الروايات التمثيلية والاجتماعية، يميل إلى المذهب الاشتراكى. ومن أشهر رواياته (جان دارك) و (بجمليان). ويولع الأمريكيون كثيرا بكتابته. وقد سألته مرة إحدى الجماعات الفقيرة أن يهدى إليها نسخة من كتاب جديد له، فكتب إليها: «إن جماعة لا تستطيع أن تشترى كتابا لا تستحق أن تسمى جماعة» فأخذ هذا الجواب إلى الناشر، فاحتفظ به، ومنح تلك الجماعة نسخة من الكتاب.



بين الطفل وأبيه، والتلميذ ومدرسه حيث يستعمل الثانى كل وسائل الظلم، وجميع أسلحة العقاب.

وكانت العصا فيما مضى تعد أداة من أدوات التربية، ووسيلة من وسائل التعليم، ولدينا كثير من البراهين على هذا فى مختلف العصور من قديم الزمان إلى وقتنا الحاضر. وقد كان أول دعاء دعاه القديس (أوجستين[١]). «ألا يضرب فى المدرسة». وقيل إن (جون ملتون[٢]) الشاعر الإنكليزى الكبير قد جلد فى جماعة (كمبردْج). وذكر (صمويل جونسَون[٣]) عن معلم له فى مدرسة (لتْشفيلد[٤]) أنه لم يعلم تلميذا واحدا فى حياته؛ بل كان يضرب التلاميذ بسوطه، ويتركهم يتعلمون بأنفسهم؛ فكانت وظيفة المدرس القسوة لا التعليم.

وقد عومل (تِنسُون[٥]) الشاعر الإنكليزى الكبير، و (ثَكَرى[٦]) الأديب الإنكليزى الشهير معاملة قاسية فى المدرسة، فهرب الثانى من مدرسته، وانتقل إلى أخرى خوفا من العقاب، فوجدها أسوأ من الأولى. وقد عوقب (السيرجون إفريت ميليس[٧]) فى المدرسة؛ فعض يد معلمه حينما أتى ليضربه. وقد تعجب

---

(١) Saint Augutine.

(٢) (جون ملتون: John Milton) (١٦٠٨ ـ ١٦٧٤م) من أكبر شعراء الإنكليز وأئمتهم فى الشعر، وله رسالة ثمينة فى التربية. ويعد أشهر شعراء الإنكليز بعد (شكسبير).

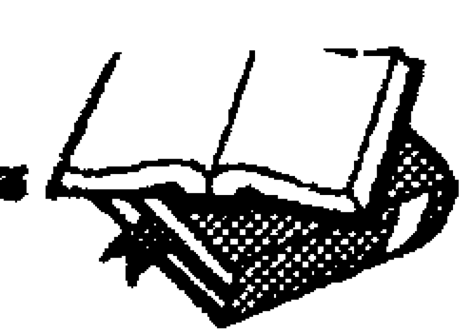
(٣) (صمويل جونسون: Samuel Johnson) (١٧٠٩ ـ ١٧٨٤م): كاتب إنكليزى، نشأ فقيرا عزيز النفس، توفيت والدته ولم يكن لديه من المال ما يكفى لدفنها، فباع لأحد الناشرين حق تأليف كتاب من كتبه بخمسين جنيها؛ ليقوم بما يجب نحو دفن والدته. وقد ربح الناشر من هذا الكتاب آلاف الجنيهات. وكان دائما مستعدا للإحسان إلى المساكين، والعطف على البائسين. وكان إذا مر فى طريقه بالفقراء ليلا نائمون فى الشارع وضع فى يد كل منهم قطعة من النقود؛ كى يشعروا بشئ من السرور بعد يقظتهم. ولا غرابة: فقد كان (جونسون) فقيرا، جرب آلام الجوع، ولا يشعر بالشئ شعورا قويا إلا من يجربه.

(٤) Lichfield School.

(٥) (ألفرد تنسون: Alfred Tennyson) (١٨٠٩ ـ ١٨٩٢م) هو شاعر إنكليزى من شعراء القرن التاسع عشر. ويبدو فى شعره عظمة (ملتون Migton)، والميل إلى الطبيعة مثل (وردسورث: Wordsworth)، وخيال (كولردج: Coleridge)، وعذوبة (شيلى: Shelly)، وقوة (سكوت، وبيرون: Scoff & Byron) فى الناحية القصصية.

(٦) (ثكرى: Thackarey) (١٨١١ ـ ١٨٦٣م): كاتب إنكليزى كبير من كتاب القرن التاسع عشر. كتب كثيرا عن حياة الأغنياء فى انجلترة، كما كتب (شارلز دكنز) عن حياة الفقراء فيها.

(٧) Sir John Everett Millais.



إذا سمعت: أن مدرسا إيقوسيا (أسكوتلنديا) كان يعاقب التلميذ بالضرب والجلد إذا لم يستطع الإجابةعن السؤال الذى يسأله. وقد عاقب فصلا يحتوى على خمسين تلميذا بالضرب بالعصا؛ لأنهم أخطأوا فى هجاء كلمة بترك حرف منها.

وقد وُصِفَ أحد نظار مدرسة (إيتون[1]) بانجلترة فى القرن السادس عشر بأنه كان أكبر معاقبل، وكان فى مدرسة (وِسْتِمْنِسْتِر[2]) ناظر شهير يدعى (ريشارد بِسْبِى[3]) قيل عنه: إنه استمر فى حضرة الملك (شارل الثانى) من غير أن يخلع قبعته؛ خوفا من أن يظن تلاميذه أن فى العالم رجلا أعظم منه. وكان لذلك الناظر شهرة عظيمة، وصيت كبير فى السخاء فى استعمال العصا، والجلد فى المدرسة بالطريقة الإنكليزية القديمة.

وكان الدكتور (جون كيتى[4]) ناظر (إيتون) (منذ سنة ١٨٠٩م) يجلد كل طالب لأقل سبب؛ وكان ممن جلدهم (المستر جلادِ سْتون[5]) رئيس وزراء انجلترة الراحل. ويجد القارئ حديثا عن ذلك فى كتاب «مورْلى» عن حياة (جلاستون) إذا قرأه.

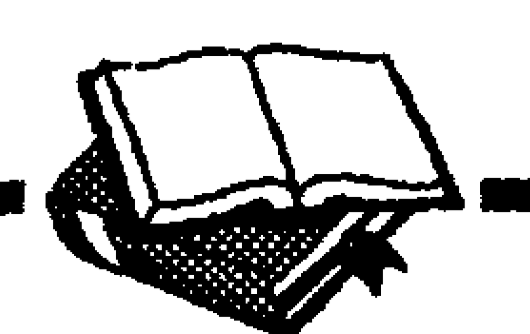
وقد حضر بعض الطلبة ذات يوم إلى الدكتور (كيتى) ليقدموا له بطاقاتهم الخاصة للتثبت منها، وكانت تلك البطاقات تشبه البطاقات التى اعتيد تقديمها عند إرسال التلاميذ للعقاب. فأخذ (كيتى) فى الحال يستعمل العصا من غير روية أو تحقق مما هو فاعل. وفى أثناء العقاب أخذ تلميذ ممن لم يأت دورهم يرفع صوته، ويشرح الحقيقة للدكتور (كيتى)، مبينا له أن تلك البطاقات ليست للعقاب. فقال (كيتى): «إن قبح المعذرة يجعل ذنبك أشد» ثم استمر فى الجلد، ولم يستثن أحدا منهم، حتى انتهى من ضربهم جميعا بغير سبب. وينبغى ألا نسئ الظن (بكيتى)

---

(١) Eton.   (٢) Westminster.

(٣) Richard Busby   (٤) John Keate.

(٥) (جلادستون: Gladstone) هو (مستر وليم إوارت جلادستون). ولد سنة ١٨٠٩، وتوفى سنة ١٨٩٨م. كان رئيسا لوزارة انجلترة، عرف بالفصاحة وقوة الخطابة، وكان يضرب به المثل فى الأمانة والنزاهة؛ فكان لا يستعمل ورقا حكوميا فى رسائله الخاصة. عرف بحب النظام والمحافظة على الوقت؛ سألته زوجته مرة: مالى أراك حزينا وقد انتصرت اليوم على معارضيك فى مجلس الأمة؟ فأجابها: «لأنى نمت اليوم أكثر من الوقت المحدد للنوم».



ومن على شاكلته؛ فقد كان فى مركز حرج يحمله أحيانا على هذه القسوة؛ لأنه كان يضطر فى بعض الأوقات إلى مقاومة عدوان تدبره دسائس المدرسة كلها، فكان يعمل لحفظ سلطته بين المدرسين والتلاميذ.

وقد حدث تمرد فى مدرسة (إيتون) فى عهد (كيتى) مرتين: إحداهما فى سنة ١٨١٨م، والأخرى سنة ١٨٣٢م. وكان هذا التمرد سببا لعدوان كاد يعصف بمركزه فى المدرسة، لولا أنه كان يقبض على أعنة الحكم بيد من حديد فى (إيتون)؛ ليعمل لحفظ كيان المدرسة؛ فقد كان الناظر (جودول) قبله سهلا فى معاملته للتلاميذ، فاضطر (كيتى) إلى استعمال جميع وسائل الشدة؛ ليسير بالمدرسة فى طريق النجاح. ولم يكن ذلك بالعمل السهل؛ فقد كان من الصعب فى ذلك الوقت إخضاع التلاميذ؛ وكانوا يقومون بتدبير المؤامرات، ودس الدسائس، وعمل الحيل.

وذات يوم أغلقوا فصله ولطخوا مقعده بالصمغ. وحدث مرة أنه عاقب تلميذا بالطرد، فصاحوا حوله ورموه ببيض فاسد، ولكنه كان ينتصر دائما فى كل موقعة؛ فقد كان يشبه (نابليون) فى شكله وشجاعته. ومهما قيل ضد الطرق التى كان يتخذها فقد كان له الفضل فى إخضاع خمسمائة طالب يصعب انقيادهم وإصلاحهم وإرشادهم إلى الطريقة المثلى فى الحياة.

ومما يذكر عنه أنه كان يشرح ذات مرة كلمة من كلمات المسيح عليه السلام عن بعض الفضائل؛ فقال ما معناه: «بارك الله فيمن طهرت قلوبهم. اعلموا أن من الواجب عليكم أن تطهروا قلوبكم. وإذا لم تطهروها فلابد من جلدكم» ويقال عن (الدكتور كيتى) كثير من الحكايات المضحكة المبكية التى تخلو أحيانا من المنطق والحكمة.

العقاب ونظرياته

للعقاب أربع نظريات وهى:

١ ـ الحماية.

٢ ـ المنع.

٣ ـ المجازاة.

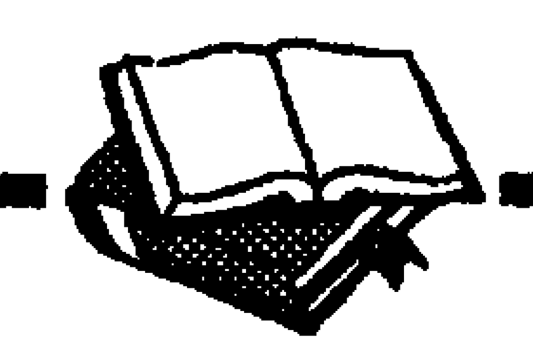
٤ ـ الإصلاح.

١ ـ نظرية العقاب للحماية:

لقد قبلت هذه النظرية بإجماع الآراء من رجال التربية، ومن بينهم أولئك الذين لا يعتقدون فى أى نوع من أنواع العقاب. وتنادى هذه النظرية بأن السجون لم تنشأ إلا لحماية من هم خارج السجن، لا لمعاقبة أولئك المسجونين فيه؛ فنحن فى الوقت الذى نحبس المجرم فى السجن، نحبسه للسبب الذى من أجله نضع القيد الحديدى فى رقبة الكلب المؤذى. إننا لا نحمل حقدا ولا ضغينة للكلب، ولكننا نضع الغل فى عنقه لنقى أصدقاءنا عدوانه وعضه. وإن اللص الذى نسجنه لسرقته ملك غيره لا نعد سجنه عقابا له على سرقته؛ بل لنحمى المجتمع من شره.

وإن المشرع القانونى لا ينظر إلى هذه النظرية كما ينظر إليها المربى؛ فهى تمثل مذهب المحدثين من علماء التربية ينادون بالحرية أمثال (منتسورى، وديوى، وبلارد، وبرتراندرسل، وأدمز، ونَن). وقد قالت (منتسورى): «إن العقاب المدرسى لم يوضع ليكون وسيلة للقصاص أو الانتقام؛ بل وضع لحماية المجتمع ووقايته الضرر».

فالطفل الذى يعبث بنظام حجرة الدراسة، ويحول دون انتفاع التلاميذ بدروسهم يجب أن يوضع فى عزلة؛ كى لا يستطيع أن يضر إلا نفسه، ولا يمكنه أن يزعج غيره من التلاميذ. وقالت أيضا: « إذا كان الضرر لا يزول إلا بإخراج من



يعبث بالنظام فى الفصل من استعمال القوة فإن من الجائز أن تستعمل القوة، ويعاقب الطفل بالعزل والخروج من الفصل. ويعد الخروج عقابا؛ ولو أننا نعترض بأن خروج التلميذ من الفصل يؤدى إلى أن يحرم من دروسه، ويتأخر فى عمله. وهذا النوع من العقاب لم يخترعه المدرس ليكون قصاصا من التلميذ؛ بل هو جزاء طبعى عاقبت به التلميذ لإزعاجه غيره، فواجب أن يحمى التلاميذ من شره بإقصائه، ووضعه فى عزلة بعيدا عن زملائه؛ لعدم احترامه حقوق الجماعة، ورعاية مصلحتها.

٢ ـ نظرية المنع:

إن هذه النظرية تعد العقاب وسيلة تمنع غير المعاقب اقتراف الإثم، وارتكاب الذنب. وليس الغرض منها منع المذنب من العودة إلى تكرار ذنبه؛ بل الغرض منها منع غيره من ارتكاب ذلك الإثم، فتكون العقوبة عظة للناس يتعظون بها، فيبتعدون عن الوقوع فيما وقع فيه غيرهم. وبناء على نظرية المنع يحكم القاضى على المتهم معللا حكمه بقوله: «قد حكمت على فلان بالسجن لا من أجل سرقة الغنم؛ بل لكى لا تسرق الغنم ثانية». فكأن القاضى قال للسارق: لقد عفونا عما فعلت، ولكننا نسجنك ونعاقبك؛ لتكون شبحا لتخويف غيرك». والحق أن وراء هذا الحكم شيئا من الظلم الذى يقضى بعقاب زيد من أجل مصلحة عمرو.

وفى ذلك المبدأ مخالفة لمذهب (إمانويل كانْت: ١٧٢٤ ـ ١٨٠٤م) الفيلسوف الألمانى العظيم حيث يقول: «يجب ألا يتخذ الإنسان وسيلة بل غاية» فالمذنب فى نظر (كانت) يجب ألا يعاقب لمنع غيره من ارتكاب الإثم.

ولا يستطيع أحد أن ينكر أن العقاب يمنع الإجرام، ويقلل الجرائم، ولا يشك إنسان فيما لتقليل الجرائم ومنعها من الخير الكثير للإنسانية الذى به تهنأ وتسعد.

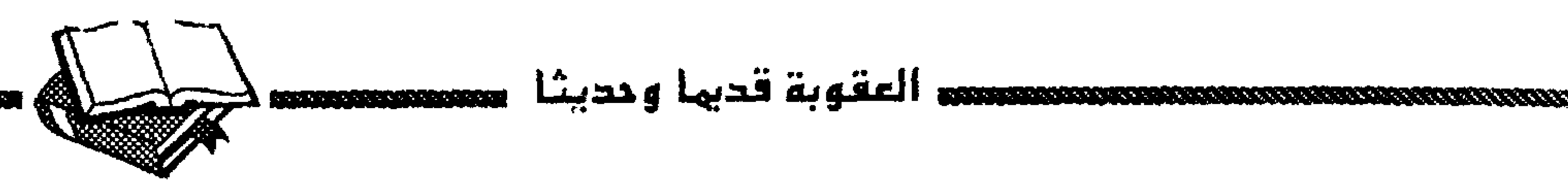
وقد كان الغرض من القانون والعقاب فى القرون الوسطى أن نمكن خيار الناس من أن يعيشوا بين شرارهم. قال أحد الفلاسفة: «إن الغرض من القانون الرومانى أن نمكن الأغنياء من الناس من المعيشة بين الفقراء منهم» وفى القانون الرومانى وغيره عقوبات رادعة تمنع اقتراف الآثام وارتكاب الجرائم؛ ولكن من الصعب معرفة مقدار ما تمنعه منها، أو معرفة أحسن أنواع العقاب لمنع ارتكاب الذنوب.

ولسائل أن يسأل: هل الحكم بالإعدام يقلل عدد القاتلين؟ إننا رأينا إحصاءات تدل على أن الإعدام حقيقة يقلل جنايات القتل، ورأينا أخرى تدل على أنه لا يقلل.

ففى الجواب خلاف. وهل العقاب البدنى كالعقاب الأدبى فى منع الشخص من ارتكاب الإثم؟ وما الفوائد التى تجنى من السجن؟ والجواب عن مثل هذين السؤالين واحد دائما؛ وهو أن الأمر يتوقف على الشخص وميوله؛ فمن الناس من يسيرون فى الطريق المستقيم خوفا من الله تعالى، أو خوفا من نقد غيرهم لهم، أو خوفا من الشرطة ورجال القانون.

ومعظم الناس يفعلون الصواب لأنهم اعتادوا فعل الصواب، وتعودوا العمل الصالح دائما. وفى ذلك يقول الدكتور (بلارد) المربى الإنكليزى: (لو ألغيت غدا أنواع العقوبات التى وضعتها الحكومة للمذنبين ما تغيرت العادة التى كانت تسير عليها وتهتدى بهديها الأكثرية العظمى من الناس من قبل. أما الأقلية فلن تسير كما كانت تسير. وفى استطاعة الأقلية أن تتعب الأكثرية السابقة كل التعب).

ولا يمكننا أن نعرف بالضبط الوسائل التى بها نمنع سوء السلوك والأخلاق بالمدرسة. وليس أمامنا إلا تلك الطريقة العامة؛ فإننا إذا نظرنا إلى الحقائق الخارجية، والحوادث المدرسية، وصلنا إلى نتيجة واحدة هى: أن العقاب البدنى ليس بعلاج ناجع يحسم الداء، ويبرئ العلة؛ بل قد يكون سببا لتفاقم المرض، وتطاول العلة، فالطريقة التى كان (كيتى) - ناظر مدرسة (إيتون) - يتبعها فى



مدرسته؛ وهى التهديد والتخويف، والعقاب البدنى ابتدأت بمخالفة كبيرة للنظام، وانتهت بانفجار وسوء نظام عام، واضطراب دائم، وتمرد مستمر.

وإن العقاب الأدبى يؤمن به كثير من المربين فى معاملة الأطفال وعقابهم. وليس الغرض من العقاب الأدبى قطع درجات من الأخلاق والسلوك؛ بل الغرض حرمان التلميذ ثقة مدرسة أو زملائه به. ويفضل الطفل العادى أن يضرب بالعصا على أن يفقد ثقة هؤلاء به.

هب تلميذا انتخب لمراقبة حجرة الدراسة فى أثناء غياب المدرس، فارتكب التلميذ ما يخل بمركزه، أو حدث منه مالا يتفق وشعار المدرسة، ففصل ثم عين أو انتخب آخر مكانه لمراقبة الفصل أو رياسة الفرقة؛ فإن هذا النوع وما شابهه من العقاب الأدبى يؤثر فى التلميذ تأثيرا بالغا لا يبلغه تأثير أى عقاب بدنى؛ لأن التلميذ وقد حرم تلك الثقة التى يمتاز بها على أقرانه يشعر بألم نفسى شديد، فيود لو عادت إليه الثقة. ولكن أنىّ له تلك الثقة ثانية؟

ولا يقتصر تأثير هذا النوع من العقاب الأدبى على التلميذ المخطئ وحده؛ بل يتعداه إلى غيره من التلاميذ؛ فإن من يرى ما حل بزميله من جراء فعلته لاتحدثه نفسه بأن يقع فيما وقع فيه من الخطأ.

ويعترض بعض المربين قائلين: إن هذه الوسائل المانعة ما هى إلا وسائل سلبية، وهى أقل تأثيرا فى إيجاد بيئة صالحة كاملة ومثل نبيلة - من الوسائل الإيجابية التى تدعو إلى الكمال والمثل العليا؛ بل إن الوسائل السلبية قد تدعو إلى فساد البيئة المدرسية وتلويثها؛ ففى فصل التلميذ المذنب من رياسة فرقة الألعاب انتقام منه. وفى تعيين غيره بدلا منه غرس للحقد والضغينة فى قلبه؛ فبدلاً من أن تؤدى هذه الوسائل السلبية إلى بيئة صالحة تعمل لتلويث تلك البيئة، وإفساد ذلك الجو.

٢ ـ نظرية المجازاة:

هذه هى النظرية المحبوبة فى الفلسفة الألمانية، وقد كتب (توماس كارليل[١]) الفيلسوف الإنكليزى عنها الكثير، وقال بها كثيرون من فلاسفة الأخلاق من الإنكليز الذين اتبعوا مبادئ (وِلْهِلْم فِرِدْرِيك هيجل: ١٧٧٠ ـ ١٨٣١م) الفيلسوف الألمانى المعروف. وبعدها (ماكِنزِى[٢]) الفيلسوف الإنكليزى المعاصر أحسن نظريات العقاب، وأكثرها إقناعا؛ إذ أنها تدعو إلى أخذ المجرم بجريرته، فيعاقب بما يستحق، عقابا خاليا من الانتقام، والانفعالات النفسية، والأمور الشخصية، والفظاظة والغلظة، ويكفر عن خطيئته بالألم. فالدموع والآلام وسيلة لتطهير المذنب من أدران إثمه، فيمكنه أن يبدأ حياته بعد ذلك كأنها صحيفة نقية طاهرة. وقد وصف (بيكون[٣]) الفيلسوف والأديب الإنكليزى نظرية المجازاة؛ بأنها نوع من العدالة الوحشية؛ لأنها لا تخلو من الانتقام.

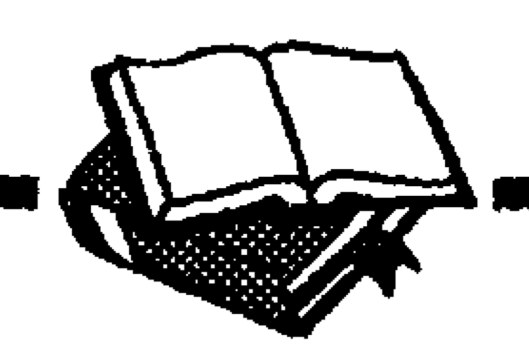
وقد جاءت الشرائع السماوية مؤيدة وجوب المجازاة؛ فقد جاء فى التنزيل الحكيم: **«وكتبنا عليهم فيها أن النفس بالنفس، والعين بالعين، والأنف بالأنف، والأذن بالأذن، والسن بالسن، والجروح قصاص»**. وقال جل شأنه: **« ولكم فى القصاص حياة يا أولى الألباب لعلكم تتقون»**. وفى الكتاب المقدس: لقد سمعتم أنه قيل: إن العين بالعين، والسن بالسن. ومن أقواله العامة: سأخذ بحقى منه.

ولكن من الذى يتولى مجازاة الآثم؟ إنه لضمان العدالة، وأخذ كل بما يستحقه من العقاب جزاء فعلته الآثمة، يجب أن يسند ذلك إلى جماعة عادلة، تزن الأمور، وترعى الحقوق، وتقدر البواعث، وتدافع عن المظلوم برأى صائب، وفكر

(١) (توماس كارليل: Thomas Carlyle ١٧٩٥ ـ ١٨٨١م): كاتب إنكليزى، ومصلح اجتماعى، وفيلسوف ومؤرخ. وهو أول من اعترف من الإنكليز لرسول الله صلى الله عليه وسلم بالعظمة والبطولة والاخلاق فى كتابه: «الأبطال وعبادتهم». ومن كتبه الثمينة بالإنكليزية: «الثورة الفرنسية».

(٢) (جون ماكنزى John Mackenzie): فيلسوف إنكليزى معاصر، من أكبر فلاسفة الأخلاق، وتعد كتبه فى الأخلاق من أحسن الكتب والمراجع.

(٣) (فرنسيس بيكون: Francis Bacon ١٥٦١ ـ ١٦٢٦م): كاتب وفيلسوف إنكليزى، له مقالات أدبية وفلسفية ثمينة فى الأدب الإنكليزى. وكان يميل فى فلسفته إلى الناحية العملية والمشاهدة.



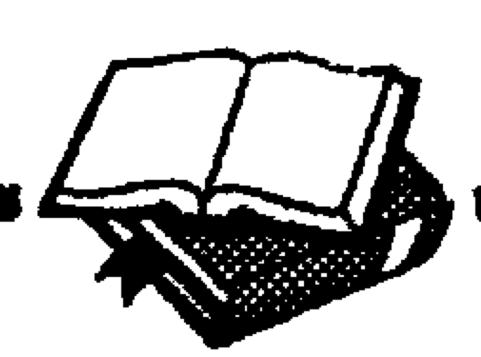
ثاقب، وبصيرة نافذة؛ من غير محاباة أو تحيز لأحد المتحاكمين. ومتى اجتمعت هذه الأسباب لجماعة كانت هى الجماعة المنظمة المنزهة عن النزعات النفسية والحزبية البعيدة عن الأهواء الأثيمة؛ تلك الجماعة هى التى تدفع عن الفرد عبث العابثين، وتحمى المجتمع من اعتداء المعتدين؛ إذ فى حفظ الفرد حفظ للجماعة، والتعدى عليه تعد على المجتمع، فيريح الشخص نفسه من الاضطرار إلى أن يقتنص أو ينتقم لنفسه إذا ما اعتدى عليه أحد الطغاة الظالمين.

فالقضاء وسيلة مريحة للمجتمع، ولكن هل هذه الجماعة التى أنشئت لتدافع عن المظلومين، وتأخذ بثأرهم، وتطالب بحقوقهم أفضل حقا من الوجهة الخلقية إذا اقتص الإنسان لنفسه، أو اقتص الأخ الأكبر لأخيه الأصغر؟ إن هذا السؤال يحتاج إلى كثير من البحث والتدقيق.

رأى (تُوماس كارْلَيْل) فى نظرية المجازاة:

يقول (كارْلَيْل) فى الانتقام والعقاب للمجازاة: «الانتقام - أيها الأصدقاء - كراهة طبعية للشريرين، وميل لا يمكن استئصاله من الإنسان؛ كى يأخذ بحقه منهم، فيجازيهم بما يستحقون. وهو شعور إلهى أوجده الله فى الإنسان؛ للأخذ بحق الرجل المسكين. وهو حد وضع بكل دقة ضد الأشرار فى هذا العالم، وتفويض من بدء الخليقة إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها بمعاقبة الأشرار من بنى الإنسان».

وقد أعلن (كارليل) ذلك بعد أن جال جولته فى أحد السجون الإنكليزية، فتألم فى نفسه كل الألم؛ لأنه وجد أولئك المجرمين يتنعمون بنعم الحياة، ويمرحون فى سجون صحية، ويأكلون ما لذ من أنواع الطعام، ويسمح لهم بالألعاب الرياضية فى ملاعب فسيحة منظمة. رأى الرجال يشتغلون بصنع حبال للسفن، والنساء يقمن بالحياكة وتنظيف الملابس. وقد عز عليه الأمر حينما وجد العبارة الآتية مكتوبة ومعلقة فى فناء السجن: «إن النظام والنظافة والهدوء والراحة ضرورية للصحة، وهى خير وسيلة للجسم فى كل مكان».



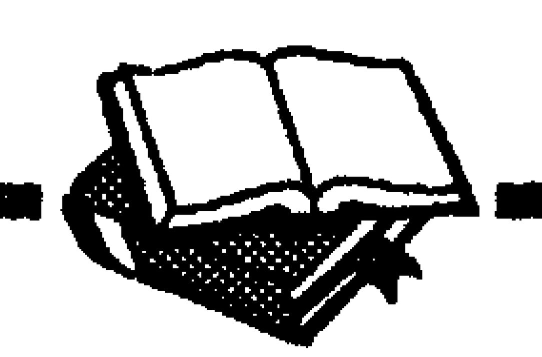
هال (كارليل) كل ما رأى من تنعم المجرمين، ولا غرابة؛ فهو ممن يقولون بأن ينال كل مجرم جزاء جرمه، ويشعر كل مخطئ بنتيجة خطئه. يرى أن العقاب طبعى للحياة، وأن فى القصاص حياة، وأن من الواجب ألا يعامل هؤلاء المجرمون القاسية قلوبهم بالعطف والشفقة؛ بل يجب أن يؤخذوا بالغلظة والقسوة؛ فالمجرمون فى نظره لا يستحقون إلا الأغلال فى أعناقهم، والأصفاد فى أرجلهم، والسياط على ظهورهم. وهذا هو القانون الطبعى فى رأيه. وهو يوافق نظرية الألمانيين قديما فى إعدام من يستحق الإعدام؛ لأنهم يعتقدون أن ذلك لايخالف القانون الإلهى العادل.

فبتلك الرسالة قام (كارليل) مناديا بمعاقبة الأشرار ومجازاتهم على مايرتكبونه من الذنوب؛ وفقا لقانون الدين، وقانون الطبيعة. وكان لمذهبه فى العقوبة أثر فى انجلترة. ولكن لنا أن نسأل: هل يستلزم ذلك النوع من العقاب - وهو معاقبة المجرم، وإثابة الصالح - الإصلاح؟ وهل نثق بأن هؤلاء المعاقبين لن يعودوا مرة أخرى إلى إجرامهم؟ ذلك ما ستكشف الإجابة عنه فيما يأتى:

رأى الفيلسوف (ماكِنزى) فى نظرية المجازاة:

لقد وضح (ماكنزى) صاحب المؤلفات الثمينة فى علم الأخلاق نظرية المجازاة، وعدها أحسن نظريات العقاب؛ فهى تحث على أن يؤخذ الآثم بما اقترف من إثم، وهذا ما يراه المشرعون؛ لأن الغرض الرئيسى من العقاب تبرير لسلطة القانون، ووسيلة لاحترام العدالة، ومراعاة القانون.

والقانون فى نظر (ماكنزى) إما إلهى نزل من عند الله، وإما وضعى وضعه الإنسان. أما الإلهى فلا يحتاج إلى من يدافع عنه؛ لأن أساسه العدالة الإلهية، وهو يذود عن نفسه، ويجب أن يقبل من غير محاجة؛ فالدين أمر مقدس، واعتقاد قلبى يجب أن يؤخذ كما هو؛ وأما الوضعى فهو ككل شريعة وضعية قابل للتغيير والتبديل، جريا وراء تطورات الحياة الاجتماعية؛ فما كان يصح بالأمس ربما لايصلح اليوم، وما يصلح اليوم ربما لا يصلح غدا؛ فلكل زمان عادات وتقاليد خاصة.



فالقانون الوضعى يجوز تغييره لمصلحة إنسانية. ولا يمكننا أن نقول إنه كامل لا يقبل أى تغيير أو تعديل. ومن الواجب النظر فيه من وقت إلى آخر؛ ليكون صالحا على الدوام للعصر الإنسانى ومقتضيات الحياة، فما ثبت نفعه بالتجارب بقى، وما ثبت ضرره غير بما هو أحسن منه. قال جل شأنه: **«فأما الزبد فيذهب جفاء، وأما ما ينفع الناس فيمكث فى الأرض»**.

آراء المربين فى نظرية المجازاة:

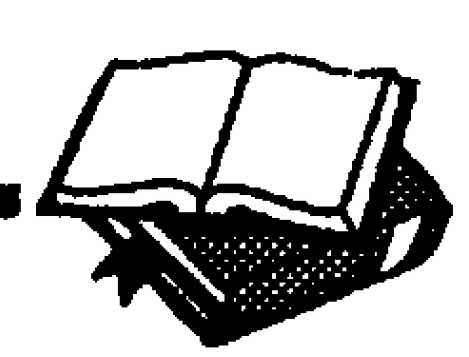
إن علماء التربية لا يقولون بهذه النظرية كثيرا، ولا يدافعون عنها، وهم بهذا يخالفون علماء القانون الذين ينادون بها، ويدافعون عنها. وقد دلت تجارب المربين على أن هذه النظرية لا تنجح فى المدرسة للأسباب الآتية:

١ ـ إن المعاقِب يوقع على تلميذه العقاب لأنه خرج عن حدود الطاعة، وخالف الأوامر، ولا ينظر إلى الأسباب والبواعث التى حملت التلميذ على تعديه أو خطئه؛ فهو لا يفكر إلا فى أن التلميذ قد نبذ الطاعة وأخطأ، وأذنب فحق أخذه بالإثم، وكان الأحرى به قبل أن ينزل به العقاب أن يسأل نفسه هذه الأسئلة:

هل كان التلميذ متعمداً يقصد المخالفة أو ارتكبها عفوا؟ هل كان يشعر بنتيجة خطئه القانونى؟ هل يعرف معنى التبعة فيشعر بالأسباب، وما يترتب عليها من النتائج؟ هل اقترف الذنب وهو عالم بما يفعل، أو كان جاهلا بما أقدم عليه؟

كل هذه الأسئلة يجب أن يبحثها الحكم قبل تنفيذ ما اعتزمه من عقاب؛ حتى يعرف الأسباب والأحوال والبيئة؛ فقد يكون التلميذ حسن النية لا يشعر بنتيجة فعله.

٢ ـ إن العقاب لا يستلزم الإصلاح؛ فالتلميذ الذى نعاقبه اليوم قد يعود إلى ذنبه غدا. وإذا فحصت عن أوراق العقاب فى المدارس وجدت أن معظم المعاقبين فى المدرسة اليوم هم المعاقبون كل يوم. والسبب فى ذلك أن ناظر المدرسة والمدرس لايستعملان لكل تلميذ العقاب الذى يصلحه؛ ويكفه عن اقتراف الإثم.



وإن ما يصلح من العقاب لإصلاح تلميذ وردعه ربما لا يصلح لمعاقبة تلميذ آخر. وقد تعاقب تلميذا فيندم على ما فعله، ويقلع عن خطئه، وقد تعاقبه فيقسو قلبه ويعمل للانتقام لنفسه بالمخالفة مرة أخرى، ويظهر لك عدم الاكتراث للعقاب.

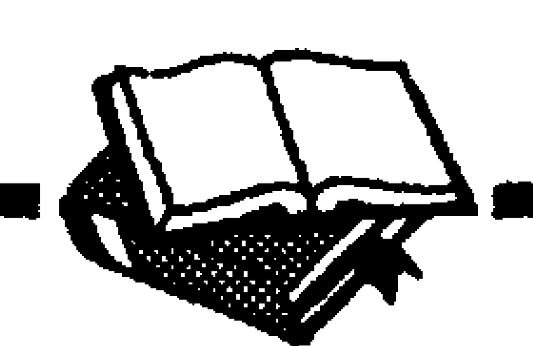
٣ ـ إن الحاكم لا يفكر إلا فى الذنب من حيث هو، أما المذنب والبواعث التى أدت إلى الذنب فلا يفكر فيها. ومن الخطأ أن يكون العقاب مناسبا للجريمة وحدها من غير تفكير فى المجرم، وأحواله ونيته. ومن الواجب أن يفكر المدرس فيه أكثر من تفكيره فى الذنب؛ كى يستطيع أن يساعده فى إصلاح خطئه، ويأتى العقاب بالثمرة المرجوة. ولا فائدة من عقاب لا يؤدى إلى إصلاح.

إذا تبين هذا وجب على المدرس أن يدرس تلاميذه دراسة صحيحة، فيتعرف طباعهم وأمزجتهم وأخلاقهم وعاداتهم؛ ليستطيع علاجهم، مثله فى ذلك مثل الطبيب يفحص عن المريض، ويتقصى داءه؛ حتى يصف الدواء الناجح، وذلك هو المراد من النظرية الأخيرة من نظرية العقاب؛ وهى نظرية الإصلاح.

٤ ـ نظرية الإصلاح:

يجب على المدرس أن يذكر أن هناك فرقا بين طفل وآخر فى طبعه ومزاجه، وميوله وأخلاقه، ويعرف تلاميذه معرفة حقة؛ ليعامل كلا منهم المعاملة التى تليق به. فمنهم من لا يؤثر فيه إلا العقاب البدنى، ومنهم من لا يتأثر إلا بالعقاب الأدبى، ومنهم من تكفيه الإشارة، ومن لا تروعه المقالة، ومن يتألم إذا عوقب بالحجز آخر اليوم المدرسى، ومن يجد مسرة فى هذا الحجز، ومن يحزن كل الحزن لطرده يوما من المدرسة، ومن يسر كل السرور لغيابه عنها. هذا يحز الألم فى نفسه إذا قطعت درجة من سلوكه، وذلك لا يتأثر ولو قطعت منه عشر درجات.

وقد قال أحد المدرسين ذات يوم لتلميذ له فى السنة الرابعة الابتدائية: «إن خطك ردئ»، فبكى. فمثل هذا التلميذ السريع التأثر لا يحتمل شيئا من العقاب البدنى، وبتفهيمه كيف يكتب قد يحسن خطه فى وقت قصير. وقد كان المدرس

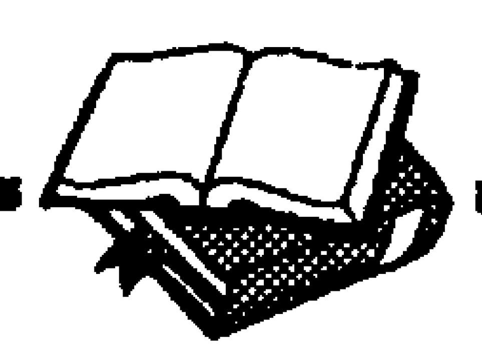


فى غنى عما قاله له، وكان يكفى أن يوجهه التوجيه الصالح فى الكتابة، ويبين له كيف يكتب هذا الحرف، أو هذه الكلمة، ويحثه على العمل والمحاكاة والتكرار، ويشجعه بقوله: «أرجو أن يكون خطك غدا أحسن من خطك اليوم».

هب تلميذا كهذا قام بعمل ما يخالف الأوامر والنظم، فهل يحسن أن يعاقب العقاب الذى يعاقب به تلميذ عرف بالبلادة والكسل، وسوء الخلق، وعدم التأثر، أو يجب أن يعامل كل منهما بما يلائمه، ويعاقب العقاب الذى يصلح له؟ الحق أن كل تلميذ يعد قضية مستقلة قائمة بذاتها، يجب أن تنظر نظرا خاصا؛ إذ أن ما ينطبق على هذا الطفل من العقاب ربما لا يلائم الآخر، والذى يؤثر فى هذا قد يكون عديم الأثر فى ذاك.

ومن الخطأ أن نستمر فى تلك العادة: عادة معاملة الأطفال جميعا معاملة واحدة فى العقاب، من غير نظر إلى ما بينهم من فروق فى الأخلاق، والطباع والعادات، والأمزجة والبواعث. ولا تقل هذه العادة ضررا عن عادتنا فى فرض أن الأطفال متساوون فى الذكاء، فنعلمهم تعليما واحدا، ونعطيهم مادة واحدة، بطريقة واحدة، من غير تمييز بين تلميذ وآخر، فى الوقت الذى أثبت فيه علم النفس أن التلاميذ فى فصل من الفصول المدرسية لا يتساوون ذكاء؛ فما يسهل على أحدهم قد يصعب على الآخر. فكما أن من الخطأ أن نعاقبهم عقابا واحدا، من غير تفرقة بين تلميذ تكفيه المقالة، وآخر لا يقرع إلا بالعصا، كذلك من الخطأ أن نسوى بينهم فى إعطائهم دروسا متحدة، من غير تفرقة بين الأذكياء ،والأغبياء والمتوسطين منهم.

فإذا أردنا أن ننجح فى تعليمنا وجب علينا أن نفكر فى كل تلميذ، ونعاقبه بما يناسبه، ونعطيه من الطعام ما يستطيع هضمه، ويلائم معدته. وإذا كان الغرض من العقاب الإصلاح فلابد من استعمال الحكمة فيه؛ بوزن الذنب ومعرفة الحافز عليه، بعد أن ندرس غرائز الطفل وميوله وأخلاقه، فنفهم الجاهل بخطئه هذا الخطأ؛ حتى يشعر بنتيجة فعله. وإذا شعر المخطئ بذنبه وكان واثقا بعطف المدرس نحوه، مد يده طالبا تنفيذ العقوبة، شاعرا بالعدالة، ملتمسا الرحمة،



مصمما على التوبة وعدم العودة إلى ما فعل. وبذلك نصلح الجميع، ونصل إلى الغرض الأسمى من العقاب؛ وهو إصلاح المذنب وتطهيره من ميله إلى الشر، وتوجيهه إلى الطريق المستقيم، وبذلك نبلغ الغاية التى نقصدها.

وصفوة القول أن النظريات الهامة للعقاب أربع وهى:

١ ـ الحماية.

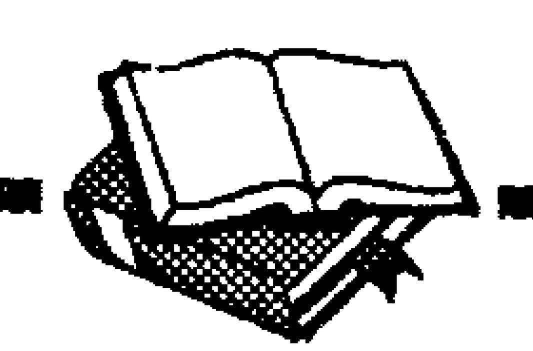
٢ ـ المنع.

٣ ـ المجازاة.

٤ ـ الإصلاح.

فالأولى تحمى المجتمع من الأشرار، والثانية تصلح لمنع الشخص الطاهر القلب الذى يتعظ بحوادث غيره من الإثم، والثالثة تجعل العقاب ملائما للجريمة من غير تفرقة بين شخص وآخر، والرابعة تجعل العقاب مناسبا للجرم؛ بأن تنظر إلى أحوال المذنب وأخلاقه وبيئته والداعى الذى حمله على اقتراف جريمته، فتعاقب كل مذنب بما يستحقه من العقاب.

ولكل نظرية منها محاسن وعيوب، وعلى المدرس أن يختار من هذه النظريات بحزمه وبصيرته النافذة نفسية كل مخطئ وأحواله وأخلاقه، ولا يتقيد بنظرية منها؛ حتى يصلح الجميع، فتطهر البيئة، ونصل إلى الكمال الممكن.



آراء بعض الفلاسفة فى العقوبة

(شيشرون) والعقوبة (١٠٦ - ٤٣ ق. م.):

هو الفيلسوف الكبير، والخطيب الرومانى القدير، له رسائل ومؤلفات، ذكر فيها كثيرا من الآراء فى التربية والتعليم، وإليك طرفا من آرائه:

١ - العقاب البدنى آخر وسيلة يجوز أن يلجأ إليها المربى إذا لم تنجح لديه كل الوسائل الأخرى فى إصلاح الطفل.

٢ - يجب أن يشعر المدرس تلميذه بذنبه الذى عوقب من أجله، وبعدالة العقوبة.

٣ - يجب ألا يمس نوع العقوبة كرامة الطفل، وألا يكون فيها إهانة له.

٤ - يجب ألا يعاقب المدرس تلميذه وهو فى حالة الغضب؛ بل عليه أن ينتظر حتى تهدأ ثائرته، وتتاح له وللتلميذ المخطئ فرصة للتفكير.

وهذه الآراء المتقدمة التى نادى بها (شيشرون) لا تقل خطورة وأثرا عن آراء فلاسفة التربية فى العقوبة فى القرن العشرين.

(كوينْتِلْيَان) والعقوبة البدنية:

لقد عاب (كوينتْلِيَان: ٣٥ - ٩٥م) - وهو من أكبر المربين من الرومان - العقوبة البدنية وقال: «أنا لا أرضى بالعقوبة البدنية، ولا أنصح باستخدامها على أنها وسيلة من وسائل التعليم فى المدارس، ولو خالفت فى ذلك بعض الفلاسفة الذين لا يرون بأسا من استعمالها؛ فهى عقوبات للعبيد[1]، وفيها ذلة ومهانة للأطفال.

---

(١) ولا ندرى لم تصلح للعبيد؟: أليسوا من بنى الإنسانية كالأحرار؟ أليست لهم نفوس تشعر كما يشعر غيرهم، وقلوب تتألم كما يتألم سواهم؟

هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن الطفل إذا كان خسيس الطباع سيئ الخلق، لا يؤثر فيه التوبيخ، ولا يردعه التأنيب؛ فإن العقوبات البدنية لا تزيد البليد إلا تبلدا وجمودا. على أن الطفل إذا وجد بجانبه من يبصره بالواجب، ويستميله دائما إلى العمل، لم تكن به حاجة إلى هذه العقوبات القاسية».

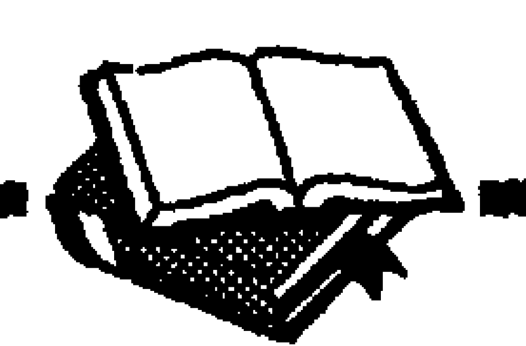
العقوبة الطبعية

(مذهب هربرت سبنسر فى الجزاء الطبعى ١٨٢٠ - ١٩٠٣م)

إن العقوبة إيلام الشخص جسميا أو عقليا؛ لإصلاحه أو منع غيره من ارتكاب ما ارتكبه غيره من الخطأ، أو للغرضين معا. والغرض من العقوبة إيجاد صلة بين سوء السلوك، وألم العقوبة؛ حتى نصلح ما لدى الأطفال من ميول سيئة، ونعودهم أحسن العادات، ونربيهم تربية صحيحة. وهنا نصل إلى نظرية مشهورة ذكرها (جان جاك روسو) أولاً، ثم هذبها (هربرت سبنسر) من بعده، وهى نظرية «العقوبة الطبعية»؛ تلك النظرية التى يراد بها أن تكون العقوبة نتيجة طبعية للذنب. فالطبيعة تفرض عقوبتها على من يخالف قوانينها، فتمنع تلك الأعمال السيئة التى تضر الفرد أو المجتمع.

وهذا النوع من العقوبة الطبعية وهو الشعور بالألم يجربه الطفل قبل أن يبدأ حياته المدرسية، كما يقاسيه فى بدء حياته العملية، فإذا وخز الطفل إصبعه بالإبرة عاقبته الطبيعة بالألم. وإذا وضع يده على موقد النار احترقت يده. وإذا أمسك بمبراة حادة بإهمال جرح نفسه. وكلما كرر هذا الذنب تكررت العقوبة بالطريقة نفسها.

وقد درست مذهب هربرت سبنسر الفيلسوف الإنكليزى فى الجزاء الطبعى والعقوبة الطبعية، فاستبان لى أن ذلك المذهب يحل كثيرا من المشكلات التى تعترض الآباء والأمهات فى المنزل، والمدرس وناظر المدرسة فى الحياة المدرسية. فإذا أضاع الطفل لعبته وجب ألا تشترى له، وأن يسير بدونها. وإذا أضاع مبراته وجب ألا تشترى له مبراة أخرى. وإذا لم تلبس الفتاة الصغيرة

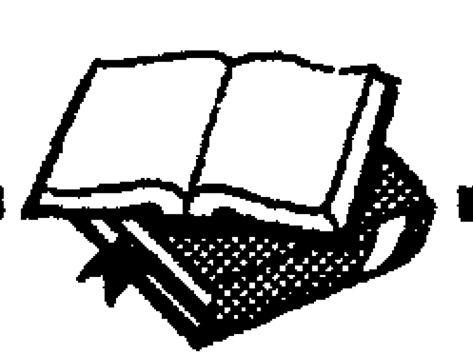


ملابسها، وتعد نفسها للخروج مع والدتها، للرياضة فى الوقت المعين، وجب أن تترك فى المنزل، ولا تؤخذ للرياضة. وإذا ضرب الطفل رأسه فى المنضدة شعر بالألم. ولو أعاد هذه العملية ثانية تجدد الألم وتكرر، وبتكرار العملية يجد أن الألم نتيجة طبعية لعمله، فيدرك تمام الإدراك أن ضرب الرأس بالمنضدة يسبب الألم لامحالة، وهذا هو العقاب الطبعى الذى لا يرحم، ولا يقبل معذرة. وتلك طريقة الطبيعة فى إصلاح المخطئ، ومعاقبة من يحاول الإخلال بنظامها.

هذا نوع من التهذيب الذى يتحمله الطفل قبل دخوله المدرسة، ويقاسيه الطالب عند ما يبتدئ حياته العملية، فالعامل الكسلان يفقد عمله، والتاجر المهمل يفر منه من يعامله، والرجل الذى يغامر بنقوده يفقدها.....الخ.

فأمثال هولاء يشعرون بالعقاب الطبعى الذى يتلو الخطأ فى العمل، كما يتلو المسبب السبب. ويدعو هذا العقاب الطبعى من يخطئ رلى إصلاحه خطئه، والتدبر فى نتائج عمله. وقد قيل: «نعم المؤدب الدهر. ومن لم يؤدبه والداه أدبه الليل والنهار».

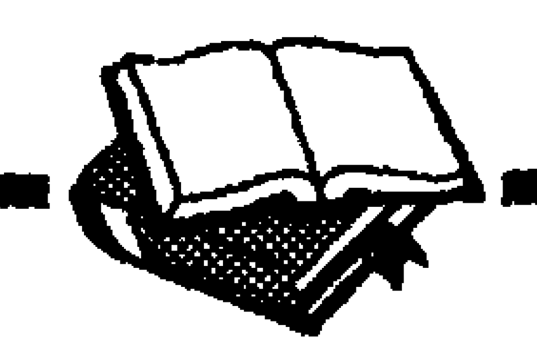
ولهربرت سبنسر كثير من الآراء فى هذا الموضوع الذى كتبه عن التربية الخلقية. وليس من الحكمة أن نستعمل هذه الآراء حرفيا، ونحاكيها محاكاة من غير تفكير؛ فالطفل لا يعرف مضار النار أو المبراة، والطبيعة لا تعاقب المذنب دائما، وربما لا تتعادل العقوبة الطبعية والذنب فى جميع الأحوال؛ فقد يفر الشخص من العقوبة، وقد يكون مآله الموت. وفى الوقت الذى نجد فى الطبيعة التى يدين بها (روسو وسبنسر) عذوبة وجمالا، وأغانى مشجية، وزرقة صافية، وطيورا مغردة نجد فيها العواصف الهائجة، والزلازل المدمرة، والثعابين القاتلة، والوحوش المفترسة. والطبيعة لا تعرف الرحمة، ولا تفرق بين المجرم والطاهر القلب، ولا تميز العادل من الظالم. وقد تعاقب من لا يجد وسيلة للدفاع، وتحرق جلد الطفل وهو غض، ولا تفكر فى طفولته. ومع هذا فالمدرس مطالب بأن يقف بحزم بجانب الطفل، فيعاقبه عقوبة طبعية.



وقد عرف (بستالوتزى) الطبيعة أحسن مما عرفها (روسو وسبنسر)، فقال: «إن الطبيعة تعنى بالمجتمع، وتهمل الفرد؛ فهى عمياء بالنسبة للفرد، وإذا كانت عمياء فإنها لا تستطيع أن تتفق وطبيعة الإنسان فى الناحية الروحية». لهذا يجب أن تنتقل تربية الطفل من أيدى تلك الطبيعة العمياء لتوضع فى أيدى ذلك الكائن الروحى؛ إلى أيدى المدرس الحسن البصيرة، المحب لتلاميذه، الذى يشعر بشعورهم، ويتحلى بمكارم الأخلاق، وحميد الصفات.

وفى الحياة المدرسية لا يجد الطفل سبيلا إلى عقاب الطبيعة؛ بل تحل محله طريقة أخرى غير طبعية، فيجد الطفل فى اليوم المدرسى ألوانا من العقاب لاصلة لها بسوء العمل، ولا توافق ما أتاه من الذنب؛ كالزجر والتوبيخ والنظرات المملوءة غيظا وحمقا، والضرب والحجز فى أخر اليوم المدرسى، والمعاقبة بأمور لا تتفق والمنطق؛ ككتابة قطعة إملائية مائة مرة إلى غير ذلك من الطرق التى نجدها بين ظهرانينا فى المدارس. اذهب إلى مدرسة من المدارس، واطلب أوراق العقاب لأية فرقة من الفرق، ومنها تتبين لك حقيقة مؤلمة، وهى أن التلميذ المعاقب فى يوم قد يتكرر اسمه فى أوراق العقاب كل يوم. وكذلك تجد كثيرين من المجرمين اعتادوا الإجرام، يخرجون من السجن اليوم ليعودوا إليه بعد غد. وقد تتكرر عودتهم، فيقضى بعضهم أكثر حياته بين دخول السجن والخروج منه. ولا شك أن هذه الوسائل من العلاج لا تشفى هؤلاء المرضى؛ فالدواء لا يناسب المرض، والعقاب لا يعادل الذنب؛ لأن المذنب لم يجد من يعالجه العلاج النافع.

فهذا النوع من العقاب ليس بمصلح دائما، وإن كان يحول أحيانا دون الوقوع فى الجريمة؛ فهو يمنع الذين لم يخلقوا للإجرام، والذين يميلون بطبيعتهم إلى الفضيلة، ولكنه لا يمنع هؤلاء الذين يميلون كل الميل إلى إرتكاب الخطأ، ويولعون بالشر والأذى.



لذلك يرى (هربرت سبنسر) الفيلسوف الإنكليزى ضرورة تغيير هذه الوسائل، بما يصلح لمعالجة هؤلاء المرضى، وينصح بضرورة تنفيذ العقاب الطبعى فى البيئة المدرسية والمنزلية، وفى المجتمع الذى ينتظر الشخص بعد حياته المدرسية؛ فالذى يتأخر صباحا عن المدرسة نصف ساعة يجب أن يعاقب بحجزه نصف ساعة فى المدرسة، بعد خروج زملائه آخر النهار، وهكذا.

هذا هو مذهب (سبنسر) فى التربية الخلقية، والجزاء الطبعى الذى يراه صالحا لتهذيب المجتمع من الناحية الخلقية. وجدير بكل مدرس أن يقرأ هذا الفصل الذى كتبه (سبنسر) عن التربية الخلقية؛ فهو يرى أن الفضيلة قضية فى ذاتها، تثيب من يتحلى بها، وأن الرذيلة رذيلة فى ذاتها، تعاقب من يرتكبها، فالفضيلة نفسها ثواب، والرذيلة عقاب.

وقد وجد هذا الرأى مجالا كبيرا لدى (إمَرْسّون) الكاتب الأمريكى فى موضوع له عن «المكافأة والثواب»، ولنقتبس هنا نبذة صغيرة من هذا الموضوع فنقول: «ليست العدالة مؤجلة. العدل الكامل دقيق الميزان فى جميع مراحل الحياة، وإن العالم يُرى كجدول الضرب أو كمعادلة جبرية، فإذا أدرتها إلى أية جهة أردتها كانت النتيجة واحدة، وكان التناسب باقيا، فكما أن كل سر يعرف ويذاع، كذلك كل ذنب يعاقب عليه، وكل فضيلة يثاب عليها، وكل خطأ يعاقب عليه لا محالة فى السر والعلانية».

هذا ما يقوله له (إمَرْسّون) عن المكافأة، وهو متفائل كل التفاؤل؛ ينظر إلى العالم نظرة سارة لا نظرة المتشائم. ولو أخذنا ذلك القول على ظاهرة لأدى إلى نتائج غريبة.

وقد قيل: إن شابا كان مولعا بكسر الأشياء عمدا، فعولج بدعوته مرة لكسر ساعة ثمينة؛ فأبى أن يكسرها. وهى حكاية يستطيع الرجل المهذب أن يصدقها.

لم يصل (سبنسر) بنظريته إلى نتيجتها الطبعية، وقد رأى نقصها وعدم كمالها، ولكنه وضع مبدأ عاما يشمل كثيرا من الطرق التأديبية الصالحة المتبعة فى الوقت الحاضر، فهو يرى أن من واجب المدرس أن يبتعد كل البعد عن العقاب غير الطبعى، ويقصر مجهوده على تنفيذ الجزاء الطبعى لسوء السير أو السلوك. ومن الأمثلة التى ذكرها (سبنسر) هذا المثل:

إن الطفل الذى يخرج اللُّعب من صندوقها، ويتركها مبعثرة، أو يأتى بطاقة أزهار قطفها صباحا فى أثناء رياضته فى الحديقة، ثم يبعثرها على المناضد والمقاعد، وإن البنت الصغيرة التى تصنع الملابس لدميتها، فتشوه نظام الحجرة بما ينتشر فيها من قصاصات الثياب ـ كل منهما يجب أن يترك لينال عقابه الطبعى؛ بأن يحمل الطفل على أن يجمع بنفسه قطع اللعب، ويضعها فى الصندوق، ويجمع الأزهار ويضعها فى الأصيص، ويطلب من البنت جمع القصاصات، وإعادة الحجرة إلى نظامها، وجمال تنسيقها.

هذا ما يقوله (سبنسر)؛ فتكليف الطفل إعادة تنسيق الحجرة نتيجة طبعية وجزاء طبعى لإخلاله بالنظام. أما ما كان متبعا فى العقاب من التأنيب والتوبيخ، أو قيام الأم أو المربية بتنظيم ما أفسده الطفل فليس بالعلاج الطبعى. ولو عود الطفل القيام بإصلاح خطئه بنفسه لشعر بنتيجة عمله، وتجنب الوقوع فى الخطأ.

وفى العقوبة الطبعية يقول الأستاذ (نورْمَان مكُمان[1]): إنه اعتاد أن يبدأ معاملته للأطفال فى حجرة الدراسة بقوله لهم: «إنهم لن يعاقبوا على أى فعل يفعلونه».

وادعى أن هذه الطريقة نجحت كثيرا فى معاملته لتلاميذه. ويرى كثير من المربين أن التلاميذ حينما يعطون الحرية فى أن يخطئوا، والحرية فى أن يصيبوا تنزع نفوسهم إلى الموازنة بين طريقى الخير والشر، وسرعان ما يهتدون إلى طريق الخير؛ لما يلقون فيه من سرور، وينقطعون عن طريق الشر؛ لما يجدون فيه من ألم، ويتعلمون الحسن من الأمور، ويعتادون أحسن العادات.

---

(١) ارجع إلى كتابه:

The Path to Freedom in The School, By Norman Mc Munn.



نقد مذهب (سبنسر) فى العقوبة الطبعية والجزاء الطبعى:

يحسن بنا هنا أن نعرض لتلك النظرية بالنقد والاختبار؛ كى نتعرف مدى آثارها، ونشرح الأسباب فى أنها أحيانا لا تنجح عمليا، وأحيانا لا يمكن تنفيذها.

١ - إن (سبنسر) قد صور لنا العالم تصويرا بطريقة إجمالية، ولكن هذه الصورة ليست حقيقية فى كثير من تفصيلاتها؛ فالطبيعة قد أظهرت لنا أن الخير يعقبه السرور، وأن الشر يؤدى إلى الألم، وأن الشعب الذى يجد لذة فى الشر والإيذاء سرعان ما يهوى إلى الحضيض، ويفقد وجوده. وإن نظرة واحدة إلى العقوبة الطبعية تبين لنا أنها لا تمثل الحكم العادل دائما، ولا تؤدى إلى الإصلاح على الدوام؛ فقد تضر؛ كأن يتسلق الطفل شجرة، فيتردى من أعلاها، فتتكسر رجله، أو يدق عنقه، ويعاقب عقابا لا يناسب الذنب. وقد يفر المذنب من العقوبة؛ كأن يتسلق اللص سور الحديقة، فيسرق منها ما يستطيع حمله، ثم يخرج، ولا يعترض سبيله أحد. وبهذا ينجو من عقاب الطبيعة. وقد تودى الحادثة الصغيرة إلى كثير من الألم. والضرب بالرصاص يؤلم أقل من الضرب بالسوط، ولكن الأول يؤدى إلى فقد الحياة. فالطبيعة لا تعدل دائما، وقد تكون عقوبتها غير مناسبة للجريمة أو المجرم.

٢ - إن الأمثلة التى ذكرها (سبنسر) فى العقوبة الطبعية مقصورة على العقاب البدنى؛ كشعور الطفل بالألم عند ما يضرب رأسه فى المنضدة، وقلما تتعرض للمسائل الخلقية أو الاجتماعية؛ فالنتيجة الطبعية للكذب فقد الثقة، ولكن هذه النتيجة لا يشعر بها الكاذب شعوره بالألم حينما يخز نفسه بالإبرة، أو يضرب رأسه فى الحائط. فعقاب الطبيعة غير مؤكد فى الأمور الخلقية، والمسائل الاجتماعية.

٣ - إن الأتقياء أو المصلحين لا يحظون بالسعادة فى الحياة بقدر ما هم عليه من تقوى، وما قاموا به من إصلاح. وقد نرى رجالا أخلصوا فى خدمة بلادهم الإخلاص كله، وبذلوا ما استطاعوا من جهد، ومع هذا لم يلقَوْا جزاء ولا شكورا؛ فمثلا: (صمويل جونسون) بدأ حياته بكتابة رواية بذل فيها مجهودا كبيرا،



ولكنه وجد صعوبة كبيرة فى أن يجد ناشراً يقبلها منه، وأخيرا نجح فى بيع حق طبعها بخمسين جنيها، فألفت من الكتّاب إقبالا عظيما، ومن القراء تشجيعا كثيرا أثرى منه الناشر؛ بيد أن المؤلف لم ينل من الجزاء إلا القدر الذى اتفق عليه الناشر. وقد حمله هذا النجاح الأول على أن يعد نفسه للحياة من كسب قلمه، فأخذ يكد ذهنه حتى ألف خمسين رواية لم تجد إقبالا، فبقى طول حياته فقيرا معدما، على حين أثرى الناشر من الرواية الأولى، ونال ثروة كبيرة من عمل ذلك المؤلف المسكين.

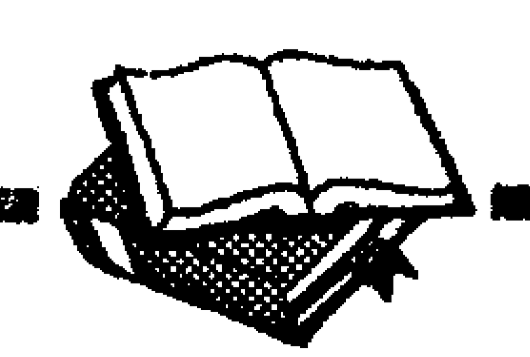
وفى الحياة أمثلة كثيرة يتجلى فيها الظلم وعدم التشجيع، وهى تكفى لإزالة الاعتقاد بأن الحظ الحسن يعقب الخلق الحسن، والحظ السيئ يعقب الخلق السيئ.

فمذهب الجزاء الطبعى فى الثواب والعقاب مفيد فى حدا ذاته، ولكنه لم ينجح فى إعطائنا شيئا يمكننا أن نعتمد عليه بنجاح دائما فى تهذيب أبنائنا وتلاميذنا.

٤ - إن طريقة الجزاء الطبعى التى ذكرها (سبنسر) هى بدل من الطريقة العادية فى العقاب البدنى، والتوبيخ والزجر، ومع هذا فالعصا والتوبيخ نتيجتان طبيعتان للذنب كأية عقوبة أخرى، فلو أهمل الطفل إناءه فكسر، فما النتيجة الطبعية التى تلائم هذا الإهمال؟

أتوبخه أم تضربه، أم تكلفه شراء إناء آخر من نقوده، أم تتركه يأكل فى غير إناء، فيلوث غطاء المائدة؟

إن (سبنسر) نفسه يعلم هذا الاعتراض حق العلم، ويسلم بأن المدح أو اللوم جزاء طبعى للذنب، ويتوقف أثرهما على مبلغ حب التلاميذ للمدرس واحترامهم له. وليس فى استطاعة المدرس أن يحتفظ بشخصيته ومنزلته إلا إذا ضبط شعوره، وملك نفسه عند العقاب؛ كى يكون لمدحه ولومه، واستحسانه واستهجانه أثر فى نفوس تلاميذه. فإذا تهاون فى ذلك فقد شخصيته، وذهبت هيبته، وقل اكتراث التلاميذ له، وضاعت من نفوسهم قوته التى كانوا يشعرون بها، وسواء عليهم أرضى أم سخط.



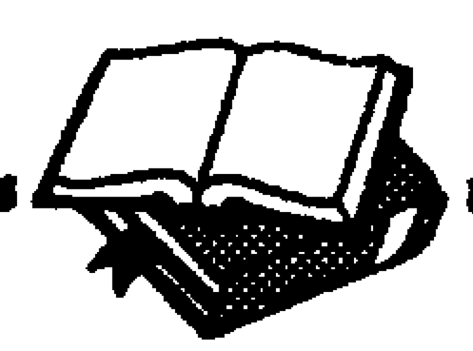
وإن أكبر وسيلة يملك بها المدرس نفوس تلاميذه أن يشعروا دائما بأنه محب لهم، يعمل لمنفعتهم، ويخلص فى سبيل إسعادهم وتقدمهم. ولو شعر التلاميذ بهذا الحب لأخلصوا فى إطاعة المدرس، واتباع نصحه، فيسود النظام، ويسلك الجميع سبيل النجاح، من غير حاجة إلى ضرب أو كثرة لوم أو تعنيف. فينبغى أن يأخذهم المدرس بالحسنى، ويعاملهم بلين ورفق مع الحزم والحكمة؛ حتى يشعر المخطئ بخطئه، ويعترف المذنب بذنبه.

ويكفى (سبنسر) فخرا أنه وضح للمدرسين الطريقة المثلى التى بها يستولون على أفئدة التلاميذ، ويسيطرون على قلوبهم، وبين لهم كيف يبثون فى نفوسهم حب النظام، والتحلى بالآداب والأخلاق، واتباع النظم والتقاليد.

كلمات فى العقوبة

يجب ألا يعاقب الطفل عقابا بدنيا. ولكن مما يؤسف له أنه لا يزال لدينا مدرسون يلجأون إلى العقاب البدنى مع أنه محرم قانونا. فأحياناً يضرب المدرس التلميذ **لأنه أخطأ**، ومرة يضربه **لأنه أهمل**، وأونه يضربه **لأنه لم يفهم**. وإذا كان الغرض من العقاب الإصلاح فالضرب ليس بوسيلة للإصلاح. فالتلميذ المخطئ يجب أن نتتبع الخطأ معه؛ حتى يفهم سبب الخطأ، ويدرك الصواب، فيعمل للوصول إليه. والمهمل عمله يجب أن يعود أداءه والعناية به. والتفاهم على انفراد يؤدى إلى نتيجة أحسن من نتيجة العصا والسوط.

فإذا أهمل الطفل فكسر كوبا فلماذا لا نحرمه كوبا جديدا؛ حتى يشعر بفائدة الكوب الذى كسره؟ ولماذا لا نخبره بأن كسر الكوب، أو إتلاف الكرة بالمسمار يدعو الأب إلى دفع ثمن كوب آخر أو كرة أخرى، وفى هذا بعض الخسارة المالية؟ ولماذا لا نفهمه الضرر الذى يعود عليه حينما يخسر الأب شيئا من النقود؟ ومن الحكمة التنزل إلى مستواه، والعمل لتفهيمه بكل وسيلة من الوسائل؛ حتى يمكن إصلاحه.



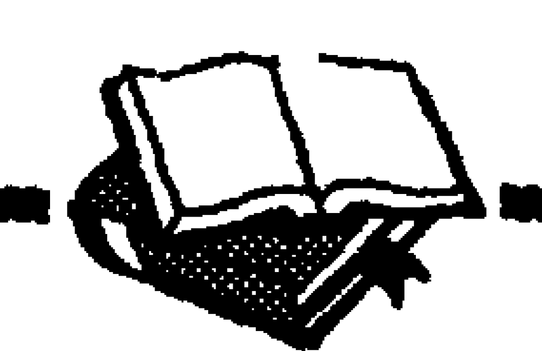
وإن الطفل الذى يبعثر الأزهار فى الحجرة يجب ألا يوبخ، وألا تجمع الأزهار له؛ بل يكلف جمعها وتنسيقها ثانية، والذى يأتى بلعبه ويتركها مبعثرة فى فناء الحجرة يجب أن يعود وضعها بنفسه بنظام فى المكان المعد لها بعد الانتهاء منها. والطفلة التى تترك بقايا الملابس مبعثرة هنا وهناك ينبغى أن تعلم معنى النظام والترتيب؛ بتعويدها جمعها بعد الانتهاء من إلباس الدمى واللعب. فتكليف الطفل إعادة الشئ كما كان نتيجة طبعية لإخلاله بالنظام. أما ضربه أو قيام الأم أو المربية بجمع ما بعثره فليس بالعلاج الطبعى، ولو عودناه القيام بإصلاح خطئه بنفسه بقدر المستطاع فإنه يشعر بنتيجة فعله، فيتجنب الخطأ وسوء النظام، ويعتاد الاعتماد على النفس.

وتقول (الدكتورة منتسورى) - كما قال (روسو وسبنسر) من قبل - بالعقاب الطبعي، ونحن لا نسلم به من جميع الأحوال؛ فالطفل الذى يترك ليتسلق الشجرة قد تعاقبه الطبيعة عقابا صارماً بكسر رقبته، وهذا العقاب لا يناسب الذنب. وفى طريقة (منتسورى) لا يعمل بأنواع الثواب أو العقاب الحسى؛ فالطفل الكسلان يسمح له بالكسل؛ حتى يشعر بالقلق أو الضجر الذى يحدث عن الكسل والإهمال. ومن يزعج رفقاءه فى الفصل يعزل فى ركن ليشتغل وحده بعيدا عن الآخرين؛ كى لا يزعجهم. ويرى أتباع (منتسوى) أن هذا النوع من العقاب الطبعى ينجح فى علاج ٩٠٪ من المذنبين من التلاميذ، وهو عقاب يناسب الذنب، ويقول به العقل والمنطق، ويتفق ومذهب (سبنسر) وكثير غيره من المربين.

حينما كان (سانت لويس[١]) بفرنسا تلميذا صغيرا كان معلمه يضربه كل يوم؛ معتقدا أن الضرب وسيلة للتربية والتهذيب، وأنه إذا لم يستحق هذا العقاب الآن فإنه قد يستحقه فى وقت آخر. فكان يُعاقب قبل أن يحدث منه ما يعاقب عليه.

---

(١) Saint Louis of France.



ومن الحكايات التى ذكرها (ثكَرِى) أحد كبار الكتاب من الإنكليز فى القرن التاسع عشر فى كتابه: «بِنْدِنِس[1]» عن الطريقة التى تعود ناظر مدرسته أن يوبخه بها أقتبس الكلمات الآتية:

«إن كسلك لا يمكن إصلاحه وغباوتك فوق كل غباوة. أنت عار على مدرستك وأسرتك. ولا أشك فى أنك ستكون عارا على وطنك فى المستقبل... الخ» وإذا قيل هذا (لثكِرى) فماذا كان يقال للأطفال العاديين؟

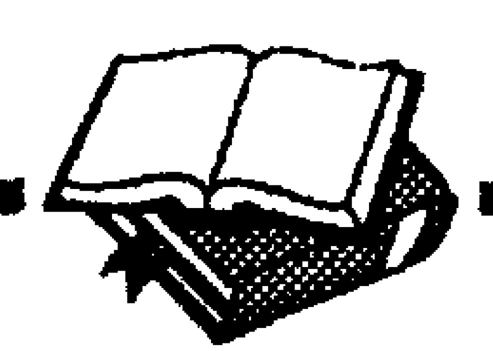
وقد شكا (رُوسُو، وجون مِلْتَون، وصمويل جُونْسُون، وتِنِسُون، وثَكَرِى، وهِين، والسير جون إفرت مِيلِيس) وكثير غيرهم من عظماء الرجال ما قاسوه أيام الطفولة من جلد المعلمين، وسوء معاملتهم لهم كما ذكرنا من قبل. ولا يزال الأطفال يشكون إلى وقتنا هذا الظلم والقسوة، وستستمر الشكوى حتى يفهم المربون نفسية الأطفال، ويعاملوهم معاملة عادلة، تملك قلوبهم، وتصلح المعوج منهم، وتحببهم إليهم.

وإذا أعيتك كل الحيل، واضطررت إلى استعمال العقاب فاعمل على أن يشعر الطفل بأنه يستحق العقاب، وفهِّمه الأسباب التى عوقب من أجلها. ولا تعاقبه إلا إذا سكنت ثائرتك، وزال غضبك. واحذر أن تمس كرامته فى العقاب؛ كأن تطالبه بالركوع، أو تطلب من تلميذ آخر أن يبصق فى وجهه؛ فإن للطفل شخصية يجب أن تراعى، وكرامة يجب أن نحافظ عليها.

ومن الخطأ أن تهدد الطفل بعقاب لن تقوم بتنفيذه؛ كأن تقول له: «إذا فعلت كذا مرة ثانية قتلتك»؛ فقد يكرر الطفل هذا الفعل، ومحال أن تقتله فيجب أن تستعمل الحزم فى معاملة الطفل، وألا تقول شيئا لا يمكنك تنفيذه.

وقد كان لما لحق (روسو) من ظلم فى الطفولة أثر سيئ فى نفسه، استمر مدى الحياة حتى كان يقول: إنى كلما سمعت، أو قرأت شيئا عن الظلم فى المعاملة أو الحكم أو معاقبة الأبرياء، وتبرئة المذنبين، تذكرت ما لحقنى من العقاب

(١) Pendennis.



ظلما وعدوانا، وتألمت الألم كله، وقاسمت الأبرياء من المظلومين شعورهم؛ فالنار لا يشعر بها إلا من أمسك بها، والظلم لا يشعر بألمه إلا من ظلم.

قد يتكلم طفل من الأطفال فى الفصل؛ لأنه لا يجد من الدروس ما يستدعى انتباهه وإصغاءه، فيسأل المدرس بسذاجة عن المتكلم المذنب فى نظره، ولخوفه ربما لا يجرؤ على الاعتراف بخطئه، فيأخذ المدرس فى ضرب معظم الصف الذى حدث فيه الكلام. فهنا المذنب واحد، والمعاقبون من الأبرياء كثيرون.

وإنى أذكر وأنا طفل أن أحد المعلمين كان أحيانا يضرب الفصل جميعه من حَفِظ ومن لم يَحفظ، من جَد ومن لم يجِد، فكان يعاقب من يستحق ومن لايستحق، فيضرب التلاميذ جميعا من غير فرق فى المعاملة بين المذنب وغيره، فكان الضرب سبيله فى التربية؛ لأنه كان خاوى الوفاض، لا يعرف للتدريس معنى، ولا يفهم كيف يملك قلوب الأطفال بدروس شائقة جميلة ملائمة لهم ولمستواهم. فماذا يفعل الطفل النشيط؟ إنه يتكلم ويتحرك، ويخل بما نسميه نظاما، فيأخذ المدرس فى إيلام الجميع، متخذا ذلك وسيلة لإسكات التلاميذ حتى تنتهى الحصة. وكل ما استفادوه من ذلك الوقت الضائع ضرب مبرح، وعقاب بغير ذنب، وتوبيخ مستمر، وصراخ دائم، فكنت أخاف حينما يمر بجنبى، وأسر فى اليوم الذى يغيب فيه عن المدرسة. ولو أنى ما كنت من المقصرين أو المهملين، ولكن ضربه لغيرى كان يؤلمنى، وكنت أخاف أحيانا أن يصل الضرب إلى؛ بأن يضربنى مع من يضربهم. فمثل ذلك الرجل لا يستحق أن يدخل مدرسة. ولا أعد نفسى عاقا إذا قررت ذلك؛ فإن ضرره أكثر من نفعه.

يقول (الدكتور بالأرْد): منذ سنوات مضت كان فى جهة (وُولِوِرْث) ناظر مدرسة عرف بحسن الإدارة، وكان نحيف الجسم مثل (جون كِيتى)، ولكنه كان أكثر منه حزما وضبطا لشعوره، يعرف كيف يعامل الشبان؛ فالطلبة الذين يصعب إصلاحهم فى بعض المدارس كانوا يسيرون بنجاح فى مدرسته. والتلاميذ الذين لا يستطيع أن يمسهم أحد بالضرب لسبب من الأسباب يخضعون لعقابة من غير تذمر. فذات يوم انتسب تلميذ كبير إلى مدرسته، وقد عرف ذلك



التلميذ فى كل المدارس التى انتسب إليها بأنه كسلان فظ متشرد يستحيل إصلاحه. أظهر ذلك التلميذ الوقاحة مع مدرسه، فعاقبه الناظر بالعصا، فزاره بعد الظهر رجل ضخم هو أبوه، وقال له: إنى أريد أن أرى الرجل الذى ضرب ابنى.

الناظر: ما اسم ابنك؟

الأب: (هِجنْز)

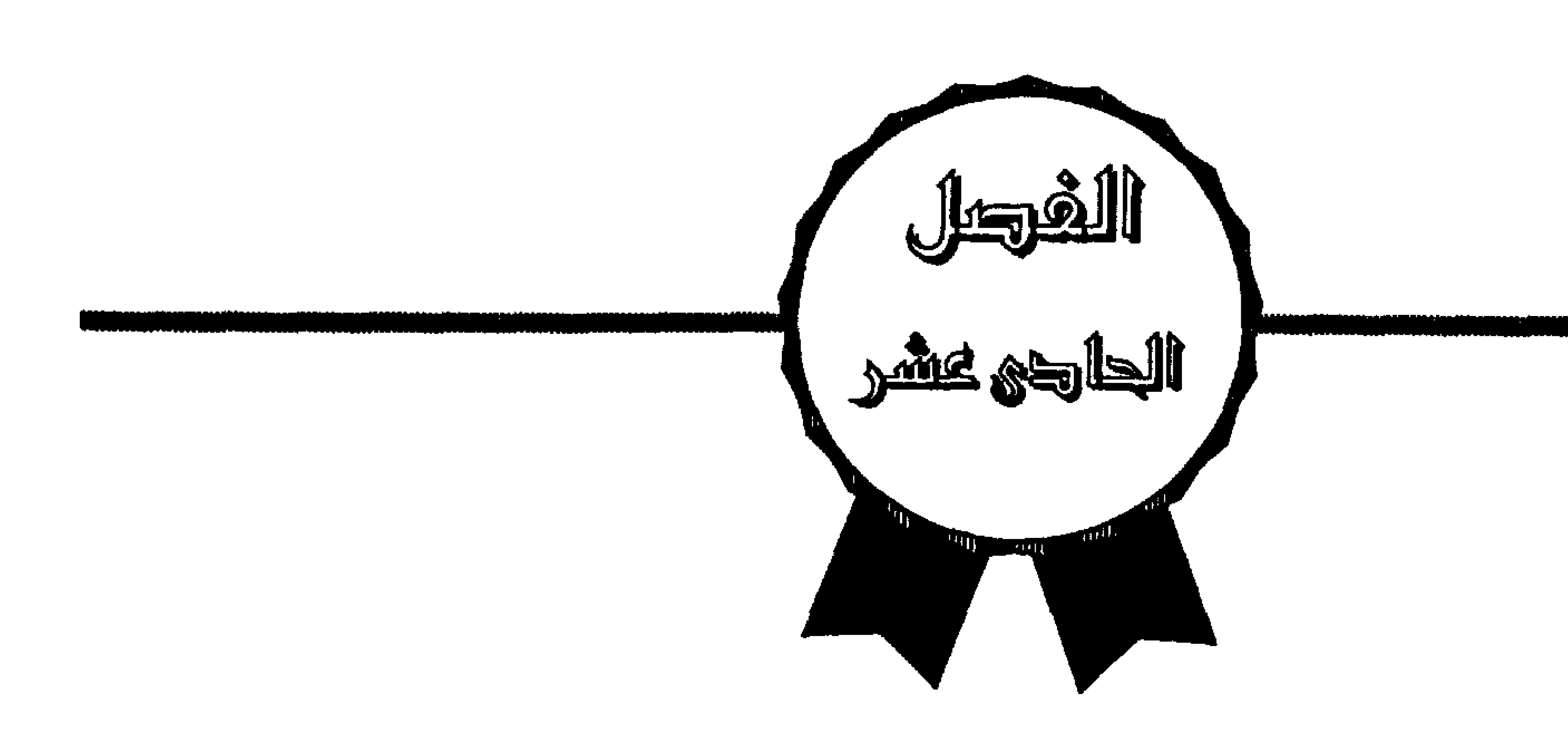
الناظر: أنا الرجل الذى ضرب ابنك.

فنظر الأب بدهشة إلى ذلك الناظر النحيف، وقال له: أتريد أن تخبرنى بأنك جلدت ابنى؟

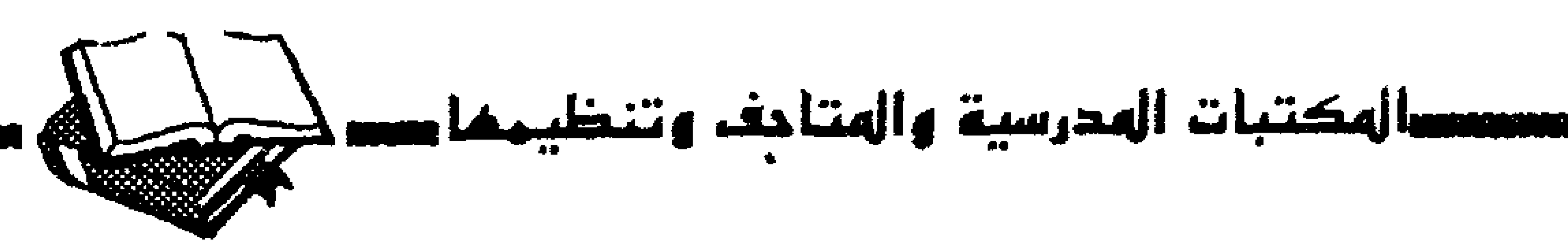
الناظر: نعم، فإنه استحق ذلك.

الأب: القانون قاس يا سيدى! وإنى أخشى أن أضربه أنا نفسى. وقد استطاع رجل نحيف مثلك أن يضربه. أعطنى يدك! وصافحه إعجابا به.

تصافح الاثنان، وأخذ الأب يقول: إنى معجب بشجاعتك كل الإعجاب، وهذه ستة دراهم مكافأة لك. فأخذ الناظر الدراهم ووضعها فى جيبه بهدوء، وخرج الأب معجبا، فدخل الناظر حجرة الدراسة، وقال: قف يا (هجنز)! فوقف، فقال له: إنى أريد أن أخبرك بأن أباك كان هنا ليرانى، وقد منحنى ستة دراهم لأنى ضربتك هذا الصباح، فتذكر أنى لن أتقبل فى المرة الثانية أقل من عشرة دراهم.



المكتبات المدرسية والمتاحف وتنظيمها



المكتبات المدرسية:

يجب ألا يكون فى المدرسة المصرية مكتبة واحدة؛ بل أن يكون فى كل حجرة من حجر الدراسة مكتبة صغيرة بها كتب مدرسية وأدبية وعلمية، تناسب المستوى العلمى للفصل، وبها مصورات جغرافية، وروايات تمثيلية، وكتب للمراجعة. وينبغى أن يقوم كل فصل بانتخاب أحد تلاميذه للعناية بالمكتبة؛ بحيث يكون مسئولا عن ترتيبها وتنظيمها، فيحضر الكتب منها وقت الحاجة إلى استعمالها، ويعيدها إلى مكانها بمساندة بعض إخوانه بعد الانتهاء من الدرس. ويكون لكل تلميذ الحق فى أن يستعير من الكتاب ما يشاء لمدة معينة؛ بأن يذهب إلى دفتر الإعارة، فيكتب فيه اسم الكتب الذى استعاره، واسم المؤلف، ورقم الكتاب، وتاريخ الاستعارة، ثم يوقع بالتسلم؛ حتى يعتاد التلاميذ النظام، وتسود الأمانة بينهم. فإذا انتهى التلميذ من قراءة الكتاب فى المدة المعينة أعاده إلى موضعه فى المكتبة؛ بحيث لا يضع رقم ١٠ موضع ١٠٥ أو العكس. وبهذه الوسيلة نبث فى التلاميذ روح النظام، والأمانة والتعاون. وإذا لم يستعر أحد التلاميذ شيئا ينبغى أن يسأله مدرِّسه عن السبب، ويكلفه الاستعارة، ثم يختبره بعد الانتهاء من قراءة الكتاب فى موضوعه، ويسأله عن أحسن قطعة قرأها فيه، وأحسن رجل أُعجب به.

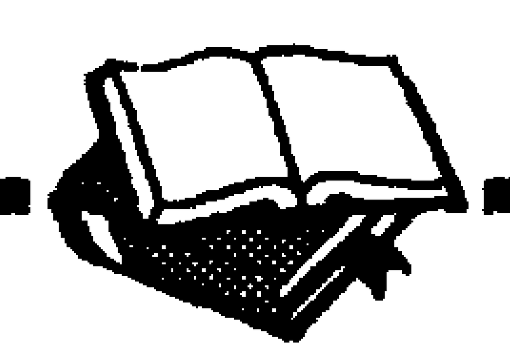
وبهذه الطريقة يضطر كل تلميذ إلى أن يستعير ويقرأ، ويشجع التلاميذ على البحث والاطلاع. وإذا اعتاد الفتى أن يقرأ كتابا فى الخارج كل أسبوعين قرأ ماينيف على العشرين كتابا فى السنة، فتكثر معلوماته، ويشعر بحب الكتب من الصغر. وعندنا فى كل مدرسة أميرية ثانوية أو ابتدائية خزانة مملوءة بالكتب والمجلات الأدبية والعلمية، ومما يؤسف له ألا يراها إلا قليل من المدرسين والتلاميذ. وإذا اطلعت على دفتر الاستعارة وجدت المدرسين لا يستعيرون إلا الكتب التى يقومون بتدريسها. أما الاستعارة للبحث والاطلاع فنادرة. ولا تعجب إذا قلت لك إننى رأيت فى أثناء التفتيش المجلات التى تشترك فيها الوزارة لم ينزع

عنها الغلاف؛ لأنها لم تجد من يقرؤها. وهذا يدل على عدم الرغبة فى القراءة فى أوقات الفراغ. ولا وجود لخزانة الكتب فى معظم المدارس التى ضمت إلى الوزارة من مجالس المديريات، والمدارس الأولية والإلزامية، مع أن مدرسى تلك المدارس فقراء، وفى حاجة إلى تزويدهم ببعض الكتب والمجلات؛ للاطلاع عليها وتحسين مستواهم العلمى.

ولا غرابة إذا كنت لا تجد كثيرين من التلاميذ يولعون بالقراءة بعد الانتهاء من الحياة المدرسية. وينبغى أن يأخذ كل مدرس طلبته إلى خزانة الكتب بالمدرسة، ويشوقهم إلى القراءة والاطلاع، ويفهمهم طريقة البحث فى الكتب، ويحثهم على الاستعارة والمطالعة فى أوقات الفراغ؛ فإن ترغيبهم فى المطالعة، وتدريبهم عليها من الصغر، واختيار الكتب الملائمة لهم من أهم عوامل الثقافة.

وقد تناول (المستر مَان) هذه النقطة بشئ من التفصيل فى تقريره سنة ١٩٢٩ بصفحتى ٤٤ و ٤٥ حيث قال.

«لا يسعنا أن نغض الطرف عن قلة ما تزود به المدارس من كتب المطالعة العربية، وهذا نقص معيب فى ذاته، ومما يزيده سوءا أن معظم التلاميذ والطلبة ليس لديهم مكتبات خاصة يرجعون إليها فى المطالعة؛ فتلميذ المدرسة الأولية لايقرأ على ما يظهر فى خلال حياته المدرسية سوى تابين أو ثلاثة كتب صغيرة، يسهل عليه أن يحفظها عن ظهر قلب. كما أن حالة المدارس الابتدائية والثانوية التى على النمط الأوربى ليست من هذه الناحية أرقى كثيرا من حالة المدارس الأولية. وليس من شك فى أنه إذا أريد تدريب التلاميذ بوجه عام على أن يطالعوا الكتب العربية بسهولة، ويستفيدوا منها، فلابد من الإكثار فى المدارس من الكتب العربية الصالحة للمطالعة. ويجب إيجاد مجموعة كبيرة متنوعة من الكتب المناسبة للأحداث؛ لأنه إذا أريد تعويد التلاميذ القراءة بشغف وتدبر، فلابد من استمالتهم إلى ذلك بإعطائهم مؤلفات تستميل مادتها عقل الطفل؛ أى أنها تشتمل على قصص مفعمة بالوقائع الرائعة وحسن الوصف، ولا سيما نوع القصص



الممثلة فى الأدب القومى لكل أمة تقريبا، وهذه هى المادة التى تفتقر إليها مصر أشد الافتقار؛ إذ أنه لا يكاد يوجد بين كتب المطالعة العربية فى المدارس المصرية العادية كتاب واحد يضارع مئات الكتب القصصية الممتعة؛ بل ألوفها التى تكون فيها المعدات الأولية للتعليم المختص بالطفل الإنكليزى. ولهذا يستحسن كل الاستحسان أن تعمل وزارة المعارف العمومية لتدارك هذا النقص من غير ماتوان؛ لأنه إذا لم يعالج هذا العيب فإن معظم التلاميذ المصريين يظلون محرومين إلى حد كبير اكتساب عادة المطالعة المثمرة فى الصغر، وما يترتب عليها بطبيعة الحال من تنمية المواهب العقلية، وتغزير المعلومات. وفى استطاعة المترجمين أن يقتبسوا بسهولة من كنوز الأدب الأوربى المختص بالأحداث، وهى كنوز واسعة النطاق». وإننا لا نوافق (المستر مان) على ما قاله من أنه ليس فى اللغة العربية كتاب قصصى واحد يضارع مئات الكتب القصصية باللغة الإنكليزية. فقد ألفنا فى السنوات الأخيرة بعض الكتب القصصية مثل: «القسم القصصى فى المطالعة العربية» للسنتين الثالثة والرابعة من المدارس الابتدائية، و «أروع القصص «لشارلزدكنز»، و «قصص فى البطولة الوطنية»، و «فى سبيل الوطن»، و«خليفة فى الخيال»، و «الحصان المسحور»، وعنينا بطبعها كل العناية، ومع ذلك لم تجد تشجيعا، مع قلة ذلك النوع من الكتب التى يحتاج إليها تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية كل الاحتياج.

وفى أثناء التفتيش كنا نشير على النظار بإعداد حجرة للمطالعة، وفرز ما فى المكتبات من الكتب والمجلات، ووضع ما فى مستوى التلاميذ منها فى صوان خاص، وعلى المناضد بتلك الحجرة، وتنظيم أوقات القراءة تحت إشراف بعض المدرسين، وإعداد دفاتر للاستعارة، وتشجيع كبار التلاميذ على القراءة فى الخارج، وتعويدهم حب الاطلاع.

ولا نبالغ إذا قلنا إن فى كل منزل إنكليزى خزانة بها كثير من الكتب الأدبية والعلمية والصحية. وقد تكون للطفل خزانة خاصة به يضع فيها كتبه الخاصة التى تهدى إليه فى يوم ميلاده وفى عيد الميلاد كل عام.

المكتبات المتنقلة:

فى كل مدينة إنكليزية دار أو أكثر للكتب، وهناك أيضا مكتبات متنقلة تنتقل من المدينة إلى القرية بسيارة معدة لأن تكون خزانة للكتب. وتنقسم أربعة

أقسام، وهى: قسمان للروايات، وقسم للكتب العلمية المختلفة، والقسم الرابع خاص بكتب الأطفال. وتقوم تلك المكتبات بعمل جليل فى نشر العلم، وإعطاء الفرصة لسكان القرى النائية الأطراف فى أن يستعيروا ما يريدونه من الكتب للقراءة والاستفادة وهى منتشرة الآن فى جميع أنحاء انجلترة.

وتعد المكتبة المتنقلة فرعا من دار الكتب العامة التى تمدها بما تحتاج إليه من الكتب. وفى سنة ١٩٣٠ بلغ المستعيرون من المكتبة المتنقلة فى (كِنْت) -وهى إحدى الضواحى القريبة من لندن (١٢٢٣٠٠٠) - وهذا العدد يدل على كثرة الإقبال على القراءة، وعلى أن انجلترة أكثر الأمم حبا للقراءة؛ فإذا ركبت قطارا أو سيارة عامة وجدت فى يد كل فرد صحيفة أو مجلة أو كتابا. فالمكتبة المتنقلة قد سدت فراغا كان الناس يشعرون بالحاجة إلى ملئه منذ زمن[1] ليس بالقصير.

وتبذل مجهودات كبيرة فى اختيار كتب الأطفال من أحسن الطبعات؛ ثقة بأنه كلما كان الكتاب جميل المنظر، جيد الطبع، كثرت عناية الأطفال به. ولا يزال الكتاب لدى الطفل القروى شيئا ثمينا؛ فالمكتبات المتنقلة والمدرسية والعامة تقوم بخدمة جليلة للتلاميذ وغيرهم ممن يحبون القراءة، ويجدون مسرة فيها.

ودور الكتب العامة فى انجلترة مملوءة بالقراء، وهناك نوع من المكتبات التجارية التى تخصص قسما بالإعارة، نظير دفع اشتراك سنوى يسير، فلدى كل فرد صغير أو كبير، غنى أو فقير - الفرصة فى أن يجد ما يريده من الكتب من أى نوع من الأنواع.

ولقد علقت صحيفة الأهرام فى ٢٨ من يوليه سنة ١٩٣١ على هذه المقالة التى نشرتها بها فقالت:

«إن أشد آفة التعليم والمتعلمين أنهم لا يقرءون، ولا يطالعون، فالذى ينال الشهادة يظن أنه قد وصل إلى كل شئ، لا لأنه تعلم كل شئ؛ بل لأنه طالب وظيفة، والشهادة توصل إليها. أما القراءة والمطالعة وعد شهادة المدرسة مفتاحا للحياة العلمية فأمور لا تخطر ببال أحد. لذلك كلما تقدم المتعلم منا فى العمر

---

(١) ارجع إلى كتاب «التربية الإنكليزية» للمؤلف ص ٥٥.



أضاع شطرا مما حصله فى المدرسة؛ حتى يصل إلى سن الكمال، وقد غابت عنه معرفة كل شئ. وأكبر دليل على ذلك كساد التأليف، وقلة المؤلفين والمترجمين. ومن النادر أن ترى شابا أو رجلا يطالع كتابا أو يحمل رسالة؛ فالقراءة محصورة فى الصحف، وفى شطر صغير منها. وهذا الشطر لا يزيد فى المعرفة، ولا فى العلم، ولا فى الاطلاع على ما هو جديد فى العالم. وكل شئ فى العالم يزداد تجددا، فهل يتبع أطباؤنا مثلا حركة التجدد فى الطب؟ وهل يساير مهندسونا حركة التجدد فى الهندسة؟ وهل يطالع تجارنا ما يقال فى أسواق التجارة؟ وهل يساير رجال الأدب الحركة الفكرية؟ وهل الذين تهمهم المسائل الاجتماعية يطالعون ما يقال فيها وما يكتب؟

إن العالم فى تطور عظيم جدا فى كل شئ، حتى الكتب والمؤلفات الحديثة، فإذا طالعت الناشئة المصرية الكتب والمؤلفات سايرت العالم كله وهى فى منازلها.

الكتاب مصلحنا الصامت الحكيم فلنصحبه وليكن جليسنا. «وخير جليس فى الزمان كتاب». هذا ما قالته صحيفة «الأهرام». وقديما قال نابغة العرب وأديب العلماء، والعالم بين الأدباء، أبو عثمان عمرو الجاحظ[(١)] يصف الكتاب: (الكتاب وعاء ملئ علما،[(٢)] وظرف حشى ظرفا[(٣)]، وبستان يحمل فى ردن[(٤)]، وروضة تقلب فى حجر. ينطق عن الموتى، ويترجم كلام الأحياء).

وقيل لبعض العلماء: ما بلغ من سرورك بأدبك وكتبك؟ فقال: هى إن خلوت لذتى، وإن اهتممت[(٥)] سلوتى. وإن قلت إن زهر البستان ونور[(٦)] الجنان يجلوان الأبصار، ويمتعان[(٧)] بحسنهما الألحاظ[(٨)] فإن بستان الكتب يجلو[(٩)] العقل، ويشحذ الذهن، ويحى القلوب، ويقوى القريحة، ويعين الطبيعة، ويبعث نتائج العقول، ويستثير[(١٠)] دفائن القلوب، ويمتع فى الخلوة، ويؤنس فى

(١) ولد سنة ١٦٠ هـ، وتوفى سنة ٢٥٥ هـ. (٢) ظرف: وعاء.
(٣) ظرفا: كياسة وبراعة وذكاء. (٤) ردن: كم. (٥) اهتممت: حزنت واغتممت.
(٦) نور: زهر. (٧) يمتعان: ينفعان. (٨) الألحاظ: العيون. (٩) يجلو: ينير.
(١٠) يستثير: يظهر.

الوحشة، ويضحك بنوادره، ويسر بغرائبه، ويفيد ولا يستفيد، يعطى ولا يأخذ، وتصل لذته إلى القلب من غير سأمة تدرك، ولا مشقة تعرض لك.

وفى الكتب العربية آيات بينات عن الكتب وفوائدها شعرا ونثرا، فليرجع إليها من أراد الزيادة.

المتاحف المدرسية

هى أكبر وسيلة لتقوية الملاحظة لدى الأطفال، ومنبع شوق لا ينضب ماؤه، وميدان كبير للمباراة بين التلاميذ فى عمل النماذج والتحف. فيها كثير من الأزهار والفواكه الجافة، وبعض الحشرات والطيور المحنّطة، والمحصولات الزراعية التى ينتجها الإقليم. بها كثير من صور الأمكنة التاريخية، والمعابد الأثرية. بها كثير من النماذج والهدايا التى يهديها الأطفال إلى المدرسة.

وينبغى أن توضع بطاقة على كل شئ فى المتحف المدرسى تشرحه وتوضحه، وأن تعنى المدرسة بترتيبه وتنظيمه؛ كى يستطيع التلاميذ الانتفاع به. ويحسن تزيين جدران المتاحف المدرسية بما يجيد التلاميذ صنعه، أو يتقنون رسمه؛ تشجيعا للمجيدين منهم؛ كى يبذل كل تلميذ قصارى جهده فى أن يترك بعده أثرا فى مدرسته.



المؤتمرات التعليمية والروح التعاونية فى المدارس الحديثة



اعتادت الأمم الراقية بأوروبة وأمريكا عقد مؤتمرات للتربية والتعليم مرة كل سنة أو سنتين؛ لنشر الآراء الحديثة فى التربية وعلم النفس، وإرشاد المعلمين إلى نظم التعليم وأحدثها، وطرق التربية وأصلحها، وتذليل الصعوبات التى تعترضهم فى أثناء التدريس. وقد برهنت التجربة على أن التربية عالم كبير، وحقل مثمر صالح للبحث والتنقيب؛ لحل مشكلات التعليم ـ وما أكثرها ـ ودراسة ما يعن من الاقتراحات والنظريات، وإلقاء المباحث العلمية التى يدعى إليها المربون والعلماء من مختلف البلاد فيما يتعلق بشئون التلاميذ ومستقبلهم، والعمل لرفع مستواهم العلمى والعملى والخلقى والاجتماعى والصحى. ففى أوروبة والولايات المتحدة بأمريكا يفكر الجميع فى الطفل؛ لأن أطفال اليوم رجال الغد، والوسيلة الوحدة لترقية الجيل المقبل هى العناية بالجيل الحاضر. فإذا عنينا بأطفال اليوم وتربيتهم تربية كاملة انتظرنا ثمرة طيبة، وشعبا كاملا فى المستقبل.

ولا ينكر أحد أن فى عالم التربية والتعليم نهضة عظيمة، وحركة دائبة، وأن تربية النشء تربية حقة، وإعداد الجيل الحاضر للحياة الكاملة من الأمور الحيوية التى تختص بها وزارة التربية والتعليم. تلك التربية تستدعى دوام البحث والتفكير فى طرق التدريس، ومناهج التعليم، وكتب الدراسة، وتتطلب احتكاك الآراء وتمحيصها، والفحص عنها، واستخلاص الصالح منها. ولايتحقق هذا إلا بمؤتمرات فى التربية والتعليم.

ولا شك أن المؤتمرات التعليمية تنمى الروح الاستقلالى فى رجال التعليم، وتشعرهم بالتبعة الملقاة على عواتقهم، وتقوى فيهم ملكة الابتكار، وتدعوهم إلى البحث والاطلاع، والتجربة والاختبار، والتعاون للوصول إلى الكمال أو ما يقرب من الكمال.

ومن تلك المؤتمرات مؤتمر (كاليه) الذى عقدسنة ١٩٢١م، ومؤتمر (مونترو) الذى كان سنة ١٩٢٣، ومؤتمر (هيدلبرج) سنة ١٩٢٥، ومؤتمر (لوكارنو) سنة ١٩٢٧، ومؤتمر (الدانيمرق) سنة ١٩٢٩.

وفى المدارس الإنكليزية والأمريكية اعتاد النظار أن يجتمعوا بمدرسى المدرسة من حين إلى آخر؛ للتفكير فى تلاميذهم والعمل للنهوض بهم، والتعاون فى سبيل تربيتهم تربية تعدهم للحياة التى تنتظرهم، وتعودهم من الصغر التعاون مع غيرهم؛ حتى يستطيعوا القيام بأعمال جليلة فى الكبر.

وكلنا نعلم أن المدرسين فى مدارسنا فى عزلة عن التلاميذ، وأن النظار فى عزلة عن هؤلاء وأولئك؛ لظنهم أن هذه العزلة تؤدى إلى التعظيم والتوقير، مع أن الاحترام أمر نفسى يزداد ولا يقل بالصلة الطاهرة البريئة.

وكل شئ فى العالم فى تجدد مستمر، فعلى المدرسين أن يسايروا حركة التجدد فى التربية وعلم النفس، والطرق الخاصة والعامة، ويطالعوا ما يجِدّ فى عالم الحركة الفكرية، وألا يقصروا قراءتهم على بعض الصحف اليومية والكتب الدراسية؛ لأنه ليس هناك مهنة من المهن تحتاج على الدوام إلى الاستزادة من المعلومات، والبحث والاطلاع كمهنة التدريس. والمدرسون فى انجلترة والأمم المتحضرة لا يتكلون على تجاربهم المدرسية، ولا يكتفون بما درسوه فى الجامعة أو الكلية؛ بل يحضرون المؤتمرات، وينتسبون إلى المدارس الصيفية فى أثناء العطلة؛ لتجديد معلوماتهم، ويدفعون أجورا خاصة للمدارس التى يذهبون إليها، ويتضاعف عدد هذه المدارس كل سنة. فبكل مدينة كبيرة مدرسة أو أكثر، يتصل بها من يشاء من الطلبة والمعلمين؛ لتحسين مستواهم العلمى.

وفى سنة ١٩٣١ بلغ عدد من حضر من المدرسين محاضرات فى التربية بالولايات المتحدة بأمريكا ٤٢١ ألف مدرس؛ أى بنسبة ٤٥ ٪ من مجموع المدرسين بالمدارس الابتدائية والثانوية.

وطالما شكا ويشكو كثيرون المركزية فى التعليم، وحصر السيطرة فى الوزارة، والالتجاء إلى النظام (البيروقراطى) الذى يجعل رجال التعليم آلات للتنفيذ، ويثبط الروح الاستقلالى. وقد تخلصت الوزارة من المركزية بإنشاء مناطق مختلفة فى القطر. وفى هذا العلاج نظر. فيجدر بمراقب كل منطقة أن يعطى النظار قسطا من الحرية، ويدعوهم إلى مؤتمرات صغيرة فى منطقته ـ



بعد توزيع جدول الأعمال عليهم - للتفكير فى حل ما يبدو من المعضلات فى التعليم المدرسى؛ بحيث تدون المناقشات والمقترحات فى محاضر خاصة، وتعرض آراء النظار على لجنة من المفتشين للفحص عنها، وترسل النتائج والقرارات الأخيرة إلى الوزارة؛ للاطلاع عليها، والعمل لتعميم الصالح منها فى المناطق الأخرى. وإننا نعتقد أن تلك المؤتمرات الأسرية الصغيرة ستثمر ثمارا يانعة، وتلقى تشجيعا من الجميع.

ومما لا ريب فيه أن تلك المؤتمرات الصغيرة والكبيرة بين ممثلى الأسرة الواحدة - أسرة التعليم - ستدعو رجال التعليم إلى التعاون، ودوام البحث والتفكير فى حل الصعوبات التى تعترض التعليم، والعمل عن عقيدة؛ فإنه لا يكفى أن يؤمر المدرس بكذا، أو ينهى عن كذا؛ فقد أثبتت التجارب أنه لا يكفى إلقاء الأوامر، وإرسال الإرشادات والنشرات إلى المدرسين؛ بل يجب مناقشتهم فيها، وإقناعهم بها؛ كى يعمل كل منهم عن عقيدة، ويثمر الإرشاد الثمرة المرجوة؛ إذ لا فائدة من أن يعمل المدرس مكرها، وهو لا يثق بصواب ما يفعل.ومن الحكمة أن نعطى المدرسين حرية فى التفكير، وحرية فى التنفيذ، ونشركهم فيما نضعه من التوجيهات التى تتعلق بالتعليم؛ لننتفع بمواهبهم وتجاربهم.

والمؤتمرات والاجتماعات العلمية دعامة تتوطد بها أسس التربية والتعليم؛ بها يتعاون جميع الطوائف من مدرسين ومدرسات، ونظار وناظرات، ومفتشين ومفتشات، ومساعدين ومراقبين - للوصول إلى الحقيقة، ويبث الروح التعاونى فى التعليم.

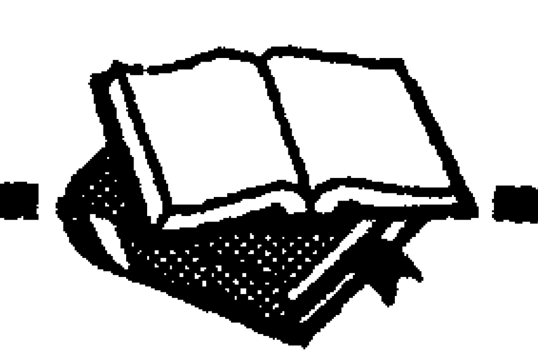
لهذا كله وللنهوض بالتعليم والسير به إلى الأمام نرى:-

١ - أن يعقد ناظر المدرسة اجتماعا كل شهر مع مدرسى كل مادة بشكل مؤتمر صغير؛ للتفكير فى حل المشكلات، وبحث الوسائل التى تؤدى إلى ترقية التعليم والتعاون؛ للوصول إلى الغرض الأسمى من التربية، وتدوين المقترحات وما عَنّ من الآراء، وإرسال صورة منها إلى المراقبة المختصة لدراستها وصقلها - حتى تخرجها صالحة نظريا وعمليا - والعمل لتنفيذ ما يمكن منها؛ لتنتفع الوزارة بأفكار المدرسين، ويسود روح التعاون بين الجميع.

٢ ـ أن يجتمع المراقب بمفتشى المنطقة ونظارها مرة كل شهر؛ للتحدث فى شئون التعليم، وبحث ما تدعو إليه حاجة المدارس، والفحص عما يبدو من الاعتراضات التى تعترض سير العمل، وتلمس السبل المؤدية إلى تذليلها، والتفكير فى أنجح الوسائل لتنفيذ ما يقترحه المفتشون والنظار من الآراء؛ لرفع مستوى التعليم فى كل مرحلة من مراحله، وتقيد نتيجة البحث، وترسل نسخة منها إلى الوزارة؛ للاطلاع عليها وإبداء ما يعنّ لها.

٣ ـ أن يعقد مؤتمر عام لطائفة التعليم مرة كل سنة أسوة بالأمم المتمدينة؛ لبحث مشكلات التعليم، وعرض بعض التجارب والاختبارات الشخصية من الناحية العملية، وإرشاد المعلمين والمعلمات إلى الاتجاهات الحديثة فى التربية وعلم النفس، وإلقاء بعض البحوث العلمية الجديدة؛ بحيث يكون المؤتمر معرضا يعرض فيه المربون ما خبروه فى أثناء تدريسهم، وما وصل إليه فلاسفة التربية وعلماء النفس من آراء وأفكار. على أن تقوم الوزارة بتنظيم هذا المؤتمر، ووضع بيان بالمسائل التى تعرض للبحث وإذاعتها قبل المؤتمر بوقت يسمح بدراستها والاستعداد للمناقشة فيها. وإن فرصة وجود المدرسين والنظار فى الامتحانات العامة تيسر عقد هذا المؤتمر بالقاهرة بغير نفقات إضافية.

ولكى تكمل الفائدة المرجوة يحسن أن تُجمع مباحث المؤتمر العام، وتُطبع وتُوزع بثمن نفقاتها؛ ليتسع أفق المعلمين، وتتجدد معلوماتهم، ونصل إلى تحقيق ما نرجوه للمدارس ـ على اختلاف أنواعها ـ من رقى ونجاح. ويسرنا أن نقول إن رابطة التربية الحديثة بمصر قامت بعمل مؤتمر لتدريس «العلوم» فى ٢٧ من فبراير سنة ١٩٤٢، وكان المؤتمر ناجحا كل النجاح.



البحوث العلمية فى التربية

البحث العلمى نوع من الدراسة يحتاج إلى كثير من الفحص والاستقصاء، وقوة الملاحظة، والدقة فى العمل، والصبر والمثابرة؛ للوصول إلى حقيقة من الحقائق، أو نتيجة من النتائج. ويعمل البحاثة عادة مستقلا بنفسه، أو مشتركا مع غيره فى البحث. وفى النهاية يبين النتيجة التى وصل إليها بعد البحث والتنقيب. ويحتاج الباحث إلى رغبة فى الاطلاع، وحب للعمل، ومرشد يرشده فى البدء.

وقبل سنة ١٨٨٠م. لم تكن العناية كبيرة بالبحث العلمى فى التربية، ولم يعن رجال التعليم فى العالم بتلك البحوث عناية الأطباء بالطب، والمهندسين بالصناعة، والعلماء بالعلوم. أما اليوم فقد صارت التربية حقلا مثمرا يبدو فيه كثير من البحوث والتجارب العلمية الخاصة بالتعليم؛ فالإنسان اليوم يستطيع أن ينظر إلى كل بلد متمدين فيرى علامات التقدم فى البحث العلمى، ويمكنه أن يجد مؤلفات ثمينة لا عدد لها، وتجارب كثيرة، وطرقا متنوعة، وكلها حول التربية والتعليم، والمدرس والمدرسة، والطفل والطفولة؛ كما يجد مؤلفين من المربين والمربيات يضحون بكل أوقات فراغهم فى سبيل ترقية التعليم، والنهوض بالطفل.

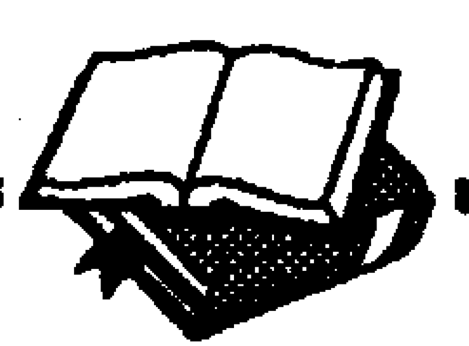
وترحب المدارس اليوم بمن يرسل إليها من الطلبة للبحث والتجربة، وتشجعهم بكل ما أوتيت من الوسائل. ولهذا الترحيب فائدة كبيرة للباحثين؛ فإنه لا يمكن البحث والتجربة فى التربية إلا إذا بذلت المدارس جهدها فى تسهيل السبل أمام من يرغب فى البحث؛ كما لا يجوز تكليف من لا يحب البحث أن يبحث.

النجاح فى البحث العلمى:

ولكى ينجح الباحث فى بحوثه يجب أن تتحقق الشروط الآتية:

١ ـ مساعدة المدارس للباحثين.

٢ ـ أن يكون الباحث صافى الذهن، صبورا يميل كثيرا إلى البحث والاطلاع.



٣ ـ أن يشعر المدرسون فى المدارس بالحاجة إلى هذه البحوث، ويعملوا لتشجيعها بإخلاص. وإذا اقتنع المدرسون بأعمالهم وطرقهم فى التدريس وأبغضوا كل فحص واستقصاء فإن المربين فى معاهد التعليم لا يمكنهم القيام بكثير من بحوثهم.

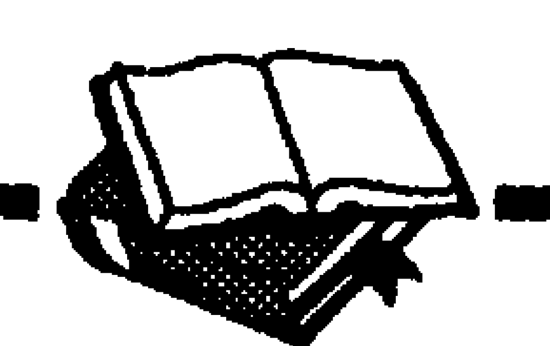
٤ ـ أن يجرد الباحث نفسه من الميول والنزعات، ويكون مستعدا لقبول أى نتيجة يظهرها له الفحص، سواء أكان ينتظر هذه النتيجة أم كان ينتظر غيرها، وسواء أكانت موافقة لميوله أم مخالفة لها. ذلك إلى ما يستدعيه البحث من أناة ودقة، وعناية بالنتائج، ومعرفة الأمور الجوهرية من العرضية.

بحوث التربية:

وفى الكلمات الكبيرة والجامعات الحديثة بأوربة وأمريكا كراسى للتربية، وقسم للبحوث العلمية الخاصة بالتربية، يلحق به المحبون للبحث من الطلبة، ويراقبهم أحد المربين أو المربيات. ويسمى هذا المراقب رئيس الطريقة، ويختار من الأكفاء المعروفين بالمقدرة.ولقد برهنت هذه البحوث على أن التربية حقل صالح للبحث كالطب وغيره، وصار المربون يعتقدون أن التربية لا يمكن أن تتقدم وترقى إلا بالبحث العلمى فيها، وفى فروع أخرى من العلوم؛ فالتربية ليست مادة يمكن استذكارها مجردة عن الفلسفة والتاريخ، وعلم النفس، والصحة المدرسية.

علوم التربية فى مصر

كانت كتب التربية وعلم النفس هنا فى حكم العدم قبل القرن العشرين. أما اليوم فلدينا كتب معدودة قام بتأليفها بعض المربين الذين كان لهم الحظ فى الدراسة بالبلاد الأوربية أو الأمريكية. ولكن هذه الكتب لا تكفينا؛ فإننا فى حاجة إلى كثير منها، كما أننا فى حاجة إلى تشجيع البحث العلمى فى التربية والتعليم، والتنقيب فى ذلك العالم الكبير؛ عالم التربية بحيث يشمل دراسة الطرق الحديثة فى التربية، ودراسة النظم والمناهج، والكتب الملائمة للمدارس المصرية، والقيام



بتأليف الكتب المفصلة فى تاريخ التربية وقواعدها، وطرق تدريس جميع المواد، وعلم النفس العام، وعلم النفس التعليمى، وعلم النفس الاجتماعى، ونفسية الأطفال العاديين، ونفسية الشواذ والمعتوهين، وعلم النفس التجريبى، وعلم النفس الإجرامى، والنظر فى وسائل إصلاح التعليم فى جميع أدواره؛ بذكر العيوب، ثم الطريقة التى بها يمكن إصلاح تلك العيوب؛ وذلك بتكوين جماعة أو جماعات من الأكفاء المخلصين من رجال التعليم، يختص أفرادها بالبحث والفحص، وتأليف الكتب التى يرون فيها الفائدة للتعليم، وترجمة الكتب التى ترجمت إلى كثير من اللغات الحية، ما عدا اللغة العربية؛ مثل «إميل» (لجان جاك روسو)، و «تربية الإنسان» (لفردريك ولهلم فروبل)، وكتاب «عن التربية» (لهربرت سبنسر)، و «أصول علم النفس» (لوليم جيمس)، وبعض الكتب الحديثة مثل كتاب (السير بِرْسِى نَن) فى التربية، وكتاب (وليم مَكْدوجل) فى علم النفس الاجتماعى، وغير ذلك من الكتب الكثيرة التى تعد بالمئات.

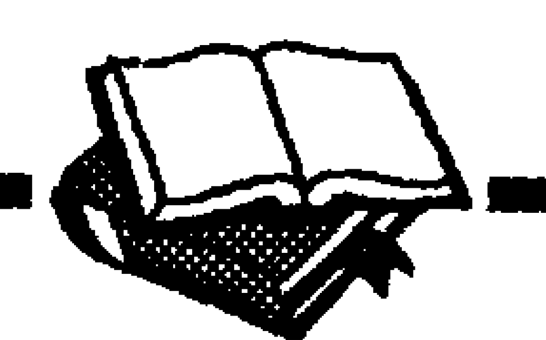
والسبب فى قلة المؤلفين والمترجمين للكتب التربيبية بمصر هو عدم التشجيع؛ لقلة القراء من جهة، وعدم ميل المدرسين إلى القراءة والاطلاع من جهة أخرى؛ فقد تجد مربين يريدون القيام بتأليف بعض الكتب النافعة، ولكن يمنعهم الشك فى أن ما ينفقونه فى طبع الكتب قد يكون خسارة مالية عليهم.وهم لايودون أن يقوموا بمجهودين: مجهود عقلى ومجهود مالى فى وقت واحد. وقد نلتمس لهم المعذرة؛ لأن الكتب العلمية فى مصر - مع الأسف - كانت كاسدة. أما الروايات؛ روايات العشق والغرام، والانتحار والإجرام فرائجة. ولا عجب إذا قل التأليف العلمى. وقد شعرت وزارة المعارف بالنقص فى البحث العلمى، ففكرت منذ سنوات فى تكليف أعضاء البعثات العلمية أن يقوم كل منهم بعد عودته إلى مصر بتقديم مؤلف فى الموضوع الذى تخصص به، أو ترجمة رسالته إلى العربية، أو ترجمة أى كتاب مفيد. ولكن الفكرة وقفت حيث بدأت، ولا ندرى من أمرها شيئا حتى الآن.



الاستزادة العلمية بعد الحياة الدراسية

إن ما يعرفه المدرس فى حياته المدرسية فى جميع أدوار التعليم لا يكفى لتكوينه من الوجهة العلمية. فعليه - إن أراد النجاح فى عمله - أن يستمر فى بحثه واطلاعه بعد الانتهاء من دراسته العالية.

فالمدرسة أو الكلية - أيها الطلبة - تفتح لكم الأبواب الموصدة، فعليكم أن تجتازوها، وتسيروا فى الطريق إلى النهاية. إنها تعطى الضروريات، فعليكم البحث عن الكماليات. إنها تمنحكم جزءا من العمل، فعليكم إتمام البقية. ومع مادة التخصص يحتاج الإنسان إلى نوع أدبى من الكتب للتسلية؛ كالروايات الأدبية، والشعر الخيالى؛ فإن الشعر - ولو أنه يحتاج إلى التفكير - غذاء وطرب للنفوس، يؤثر فيها تأثير الموسيقا. وإنى أقول إن بعض المتعلمين فى مصر لا يقرءون شعرا ولا نثرا، اللهم إلا الصحف اليومية والمجلات الأسبوعية. ونصيحتى لكل متعلم مثقف أن يخصص ولو ساعة من أوقات فراغه كل يوم ليقرأ فيها شيئا من القرآن الكريم، والحديث الشريف، ثم شيئا من شعر المتنبى، أو أبى العلاء المعرى، أو شوقى، أو حافظ، أو من مقامات الحريرى، أو مقامات بديع الزمان الهمذانى، أو البيان والتبيين للجاحظ، أو العقد الفريد لابن عبد ربه، أو الأمالى لأبى على القالى، أو زهر الآداب لأبى إسحق الحصرى القيروانى، أو تاريخ الطبرى، أو ابن الأثير، أو الإحياء للغزالى، وغير ذلك من الكتب العربية الثمينة التى لا عدد لها. وأن يدرس كذلك حياة بعض العظماء؛ أمثال: سيدنا أبى بكر، وسيدنا عمر بن الخطاب، وسيدنا عثمان، وسيدنا على، وخالد بن الوليد، وصلاح الدين الأيوبى، ومحمد على الكبير، و (نابليون، ونلسن، وواشنطن، وأبراهام لنكولن) ومصطفى كمال، و (هِندنْبرج)، وحياة بعض العلماء والأدباء والفلاسفة؛ أمثال الفارابى، والكِنْدى، وابن سينا، وابن رشد، والأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده من الشرقيين، و (جان جاك روسو، وجيتـه الألمانى، وإسحَق نيوتن، وشارلزْ دِكنز، والسير وَلترْسكُوت، واللوردْ ماكولِى، وصموييل جونسون، وجون رسكن، وروبرت لويس ستيفنسون، وبرونْنج، وبيرون، ووُردِسْوِرْث، وجورج برنارد شو، وهوج. ويلز، وفيكتور هوجو، وأناتول فرانس، وفولتير من الغربيين... الخ.



ولا أريد بالقراءة مجرد القراءة؛ بل القراءة مع الإمعان والتفكير. لا أريد أن تقرأ كأنك فى طائرة تطير، ولا غرض لك إلا الحركة؛ بل تقرأ مع الروية والتدقيق - ولو أن فى ذلك بعض الإجهاد والبطء فى المقدار الذى تقرؤه - ساعة كل يوم زيادة على ما تقرؤة للتخصص، وستشعر بعد قليل بفائدة كبيرة من بحثك واطلاعك.

وخل الهوينا للضعيف ولا تكن   نؤوما فإن الحر ليس بنائم

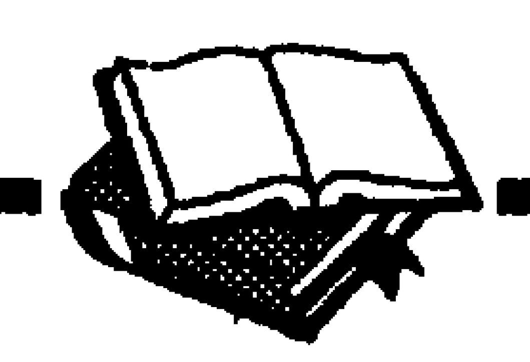
ومن تكن العلياء همة نفسه   فكل الذى يلقاه فيها محبب

فينبغى أن يعرف الطالب بعض الشئ عن كل شئ، وكل شئ عن بعض الشئ؛ أى أنه يجب أن يتعلم شيئا من كل مادة من المواد فى مرحلة الثقافة العامة، وأن يعرف كل صغيرة وكبيرة عن المادة التى يتخصص بها فى مرحلة التخصص.

وإن لدى القارئ المثقف الآن ذخيرة أدبية حديثة يمكنه الانتفاع بقراءتها فى أوقات الفراغ مثل كتب: الدكتور محمد حسين هيكل باشا، والدكتور طه حسين بك، والأستاذ أحمد أمين بك، والأستاذ عباس العقاد، وغيرهم من الأدباء.



الحكم الذاتي في المدرسة والنظام المدرسي



التأديب المدرسى قديما وحديثا:

إن من ينظر إلى المدرسة اليوم والمدرسة قديما يجد فرقا كبيرا فى النظام والإدارة، والتأديب والمعاملة، والحرية والسلطة، والحكم والنظام؛ فالمدارس القديمة كانت شديدة العناية بإظهار السلطة والقسوة فى الحكم، والمغالاة فى العقاب: من حجز وجلد وطرد. وكان التعليم بها جافا، والدراسة منفرة. ولا عجب؛ فالمدرسون كانوا غير مثقفين، يجهلون قوانين النمو الإنسانى، ولا يسيرون بغير العصا. وقد ذكر المربى (هنرى بارْنَارد[١]) إحصائية احتفظ بها مدرس ألمانى سجل فيها العقوبات المدرسية التى عاقب بها التلاميذ فى أثناء قيامه بمهنة التعليم. ومن هذه العقوبات: ٩١١٥٢٧ ضربة بالعصا، و ٢٠٩٨٩ ضربة بالمسطرة، و ١٣٦٧١٥ ضربة باليد، و ١٠٢٠٥ ضربة على الفم، و ٧٩٠٥ ضربة على الأذن، و ١١١٥٨٠٠ ضربة على الرأس.

ولا غرابة؛ فقد كانت القوانين قديما تخالف قوانين اليوم؛ ففى سنة ١٨٠٠م كان القانون الجنائى بانجلترة ٢٢٣ حالة يعاقب عليها الإنسان بالإعدام؛ فكان يحكم عليه بالقتل إذا أطلق رصاصة على أرنب، أو قطع شجرة صغيرة لغيره، أو ألحق ضررا بجسر (وسْتِمنْسِر)، أو سرق شيئا يقدر بخمسة وعشرين قرشا.

وفى سنة ١٨١٨ حكم على طفل لا يتجاوز عمره عشر سنوات بالإعدام. وفى سنة ١٨٤٦ حكم على جندى إنكليزى بالجلد، فأفضى جلده إلى الموت. وكلما تأخرت الأمة فى مضمار الحضارة والتمدين، وقلت فيها الحرية كثرت فيها العقوبات الوحشية القاسية.

وبانتشار العلم والمدنية هذبت تلك القوانين، وأصلحت الإدارة المدرسية، وحرمت العقوبات البدنية فى كثير من الأمم.

---

(١) Henry Barnard.

وفى المدارس الحديثة اليوم تجد كثيرا من الحرية فى التعليم، والحرية فى اختيار المادة، وترى التلاميذ يحكمون أنفسهم بأنفسهم حكما ذاتيا فى محاكم مدرسية خاصة، ذات محور نظام معين؛ **فالمدرسة قد أنشئت للطفل، ولم يخلق الطفل للمدرسة.** فالطفل اليوم محور الدراسة والتعليم والكتب والمناهج.

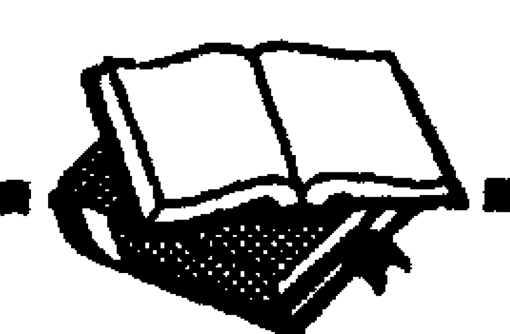
ويختلف المدرسون اليوم عنهم بالأمس؛ فقد ثقفوا من الناحتين: العلمية والفنية، وروعيت ميول الأطفال فى الكتب الدراسية، وصارت الدروس متنوعة مشوقة، وكثرت العناية بالتربية والتعليم؛ فقلت العقوبة المدرسية، والسلطة الغاشمة. وقد تغيرت روح التربية والتعليم بدراسة غرائز الأطفال وميولهم ومواهبهم، وتأثرت المدرسة بالمثل العليا التى نادى بها المصلحون من المربين من (روسو، وبِستَالوتْزِى، وفروبِل، وسبِنْسر) إلى (هوريس مَان، وفرَنسِيس بارْكَر، وجون ديوى، وبر سى نَن، وجون آدمز، وبالاَرد، وبر تراندرسل) وغيرهم من المربين والمربيات.

وقد عنى المدرسون حديثا بمواد الدراسة، وطرق تدريسها؛ فقدروا تلاميذهم، وتعاونوا مع رؤسائهم، وصاروا يعتقدون أن التهذيب خير من العقاب، والمشاركة الوجدانية أقوى فى الإصلاح من الإيلام، وشخصية المدرس ونفوذه أجدى فى حفظ النظام من السلطة والقسوة.

الحكومة المدرسية والنظام

إن الغرض من الحكومة المدرسية منع كل شئ يؤدى إلى اضطراب التعليم، وسوء النظام المدرسى؛ كالضوضاء، ومخالفة الأوامر، وسوء السلوك، وإضاعة الوقت فيما لا يفيد.

والغرض من النظام أن نبث فى نفوس المتعلمين من العادات أحسنها، ومن الأخلاق أسماها. ولا يستطيع المدرس أن يصل إلى الغرض الذى ينشده إلا إذا كان قادرا على حفظ النظام فى حجرة الدراسة وخارجها. وإن التلاميذ الذين يخلون بالنظام يعطلون غيرهم من إخوانهم، ولا يمكنهم الاستفادة من دروسهم.



وإن مدرسة تكثر فيها الفوضى، ويسود الاضطراب، ينتشر فيها الإهمال، وتسوء النتيجة، ويستهين التلاميذ بالعقوبة، ويكثر العصيان، وتفسد الأخلاق.

وخير نظام مدرسى ذلك النظام الذى يعطى فيه الطالب الحرية فيحسن استعمالها، ويقوم بالواجب، ويطيع المدرس بوازع من نفسه، ويتجنب الفوضى، ويتمسك بالفضيلة للفضيلة، ويفكر فيها من حيث هى، ويعمل للوصول إلى المثل الأعلى من غير نظر إلى ثواب أو عقاب. ولا يستطيع المتعلم أن يبلغ هذه الدرجة إلا إذا اعتاد أن يضبط شعوره ونفسه، وربى تربية حقة فى جو مملوء بحرية منظمة.

والغرض الذى نرمى إليه من الحكم الذاتى فى المدرسة أن نصل إلى حسن النظام فى جو علمى حر، بعيد عن استعباد التلميذ أو إذلاله، أو الإضرار بغرائزه وميوله؛ كى نعده ليكون رجلا كاملا، يقدر الحرية ويتمتع بها فى حدود النظم والقوانين.

وتتطلب الحكومة المدرسية المحافظة على النظام المعقول، لا النظام الاستبدادى الذى يكون عقبة فى سبيل نمو الطفل؛ فإن الطفل السليم كثير الحركة بفطرته، وقد يطالبه المدرس بأن يجلس مكتوف اليدين طول الوقت، وقد يعاقبه أو يضربه إذا لم يضع يديه على صدره. وإننا لا ندعو مثل هذا نظاما؛ ولكننا ندعوه قسوة وجهلا بقواعد التربية، ومعنى النظام، وطبائع الأطفال، ونعده تكليفا فوق الطاقة.

ومكلف الأيام ضد طباعها   متطلب فى الماء جذوة نار

وإننا ننادى بالنظام، ولكن مع التفكير فى ميول الأطفال وغرائزهم، ومعاملتهم بالترغيب والتشويق، لا الإرهاب والتخويف، معاملة كلها حكمة وعدالة.

وينقد علماء التربية النظام الاستبدادى فى المدرسة نقداً مراً، وطالما نادوا منذ عهد (جان جاك روسو) بعدم الضغط الشديد على الأطفال، وبمنحهم بالتدريج نصيبا معقولا من الحرية؛ كى تظهر ميولهم الحقيقية، فيشجع الحسن منها، ويهذب ما يحتاج إلى تهذيب.

وإذا قلنا بالنظام فإننا لا نوافق على أن يظلم طفل واحد؛ كى لا يترك هذا الظلم أثرا سيئا فى نفسه. وقد اتهم (روسو) ذات مرة ظلما بأنه كسر أسنان مشط، واعتقد المدرس أنه هو الجانى، ولم تتح له فرصة يدافع فيها عن نفسه، وعوقب عقابا صارما من أجل ذنب لم يرتكبه، فأثر ذلك الظلم فى نفس (روسو) طول حياته، واستمر هذا الأثر فى نفسه وهو كبير؛ فقد كان يقول: «إنى كلما سمعت أو قرأت شيئا عن الظلم فى الحكم، أو المعاملة، أو معاقبة الأبرياء تذكرت ما لحقنى من العقاب ظلما وعدوانا، وتألمت الألم كله، وقاسمت المظلومين شعورهم وآلامهم». ومحال أن ينسى الإنسان ما حدث له من الظلم فى الحياة.

قد يتكلم أحد التلاميذ فى حجرة الدراسة؛ لأنه لا يجد الدرس شائقا يستدعى إصغاءه، ويثير انتباهه، فيسأل المدرس عمن تكلم ليعاقبه، فلا يجرؤ المذنب أحيانا على الاعتراف، فيأخذ المدرس فى ضرب التلاميذ جميعا، أو حجزهم بعد اليوم المدرسى. فهنا المذنب واحد، والمظلومون كثيرون. وفى السجن كثير من المظلومين كما يقول العامة.

أسباب سوء النظام فى المدرسة

لسوء النظام فى المدرسة أسباب كثيرة منها:

١ـ ضعف شخصية المدرس:

يعد ضعف شخصية المدرس أكبر سبب من أسباب سوء النظام(١).

---

(١) ارجع إلى ما كتبناه عن «شخصية المدرس» فى كتابنا: «روح التربية والتعليم» ص ٢٢٥ ـ ٢٣٢.



٢ - نقص التربية المنزلية:

وذلك بأن يأتى الأطفال إلى المدرسة وهم لا يعرفون شيئا عن النظام والعادات الحسنة؛ فالمدرس هنا يعمل لإصلاح هفوات الآباء والأمهات. وإذا أهملت التربية فى المنزل يجب ألا تهمل فى المدرسة؛ حتى تزول الفوضى، ويعتاد الأطفال الخضوع لنظام المدرسة ومبادئها ونظمها، ولا يستخفوا بها. ويجب أن تظهر المدرسة سلطتها فى غير ضعف أو تردد؛ كى تقوم بواجبها نحو التربية والتعليم؛ فالمدرسة التى تنتشر فيها الفوضى تكثر فيها الرذيلة.

٣ - نفور التلاميذ من العمل المدرسى:

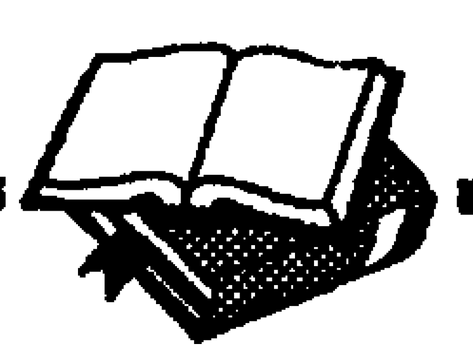
إن هذا النفور من أكبر أسباب سوء النظام، وقد ينشأ عن أشياء؛ منها:

أ- شعور التلاميذ بالصعوبة فى التعلم، أو جهلهم بالمادة أو بالقراءة، أو اشتغالهم بأشياء خارج المدرسة تشغلهم عن دروسهم. وقد يكون السبب ضعف البصر أو السمع أو سوء التربية. فإذا وجد سبب من هذه الأسباب، أو وجدت مجتمعة فى تلميذ من التلاميذ فلا تعجب إذا نفر من الدراسة والتعلم.

ب - قد يكون المنهج جافا لا يوافق ميول التلاميذ ونشاطهم الذاتى، وقد تكون الكتب غير صالحة، وقد يجهلون فائدة الدراسة وأثرها فى حياتهم العملية.

جـ - قد ينشأ النفور عن البيئة؛ كأن يكون الهواء فاسدا، ودرجة الحرارة مرتفعة، أو البرودة شديدة، أو المقاعد غير مريحة.

د - قد يكون العيب فى المدرس أو المدرسة؛ كأن يكون المدرس ضعيفا فى مادته، أو رديئا فى طريقته، أو كسلان فى أداء واجبه، أو مبغضا للعلم والتعليم. وقد يكون شعوره نحو تلاميذه عدائيا؛ يكرههم ويكرهونه، وينفر منهم وينفرون منه. فلا عجب إذا ساء النظام، وأخذ المدرس يضرب بيده على الدرج، ويخبط برجله على الأرض، ويرفع صوته بالسب والتهديد، والتوبيخ والوعيد.



وقد يكون النقص فى الإدارة المدرسية؛ بأن تكون الإدارة سيئة، ويكون الناظر ضعيفا، لا يشعر بشعور المدرس، ولا يضع نفسه موضعه.

وليس معنى سوء النظام فى المدرسة أن التلاميذ أعداء لها أو حرب عليها - ولو بلغ سوء النظام درجة الشغب والهياج ضد السلطة المدرسية - بل معناه أن هناك عيبا فى المدرس أو الناظر أو المدرسة أو الكتب أو المنهج.

والمدرس القدير هو الذى يستطيع بحزمه وشخصيته وقدرته ومهارته أن يملك نفوس تلاميذه؛ حتى يتمنوا إرضاءه، ويعملوا وفق رغباته؛ ثقة به، وإعجابا بعمله، وتقديرا لإخلاصه لهم، وتفكيره فى منفعتهم. وإن المدرس الذى يهزأ به تلاميذه، أو يحتقرونه فى أنفسهم، أو يضمرون له الكراهية، لابد أن يكون به عيب فى نظر الطلبة. وقد يكون العيب فى نظرهم فضيلة فى نظره، وقد يكونون على خطأ وهو على صواب.

ولا ريب فى أن مدرسة يسود فيها النظام، وتستتب الأمور، وتسير الأعمال بنجاح - خير من مدرسة تنتشر فيها الفوضى، وتختل الإدارة، ويسوء النظام؛ لأن الفوضى تقف فى سبيل العمل المدرسى الناجح.

الوسائل التى بها نصل إلى حسن النظام فى المدرسة:

إن الوسائل التى بها نصل إلى حسن النظام فى المدرسة نوعان: وسائل غير مباشرة، ووسائل مباشرة.

١ - فمن الوسائل غير المباشرة:

مؤهلات المدرس، وشخصيته وروحه، ومهارته فى التعليم، وحزمه فى إدارته، ورغبته فى مهنته، وحبه لتلاميذه، ومشاركته لهم فى شعورهم. وقد بدأنا نشعر بأن هذه الوسائل غير المباشرة هامة حقا فى الحكومة المدرسية؛ لأن الغرض منها الوقاية لا العلاج؛ الوقاية من سوء النظام لا معالجته. والوقاية خير من العلاج.



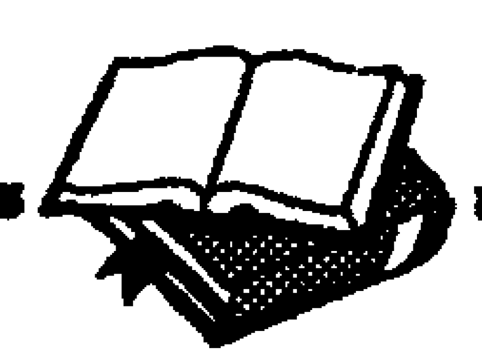
وليس معنى حسن النظام أن نحرم التلاميذ حقوقهم، أو نقتل حريتهم، ونضيق عليهم أينما ذهبوا؛ بل معناه أن يعمل التلاميذ برغبة منهم؛ ليصلوا إلى ما تقصده المدرسة من المثل العليا، ويؤدوا الواجب خير أداء فى الوقت المناسب، بالطريقة المناسبة، ويكونوا مثلا للنظام فى كل مكان بوازع من أنفسهم.

وفى استطاعة المدرس والمدرسة العمل للوصول إلى حسن النظام بتنظيم أوقات التلاميذ بين العمل والنشاط المدرسى، والاجتهاد فى السيطرة على قلوبهم ببعث الرغبة والشوق إلى العلم فى نفوسهم؛ وذلك بالمقدرة فى المادة، والتنويع فى الطريقة، وحسن المعاملة، وجمال البيئة، وتزويدهم بكثير من الألعاب الرياضية، والأشغال اليدوية والرحلات المدرسية، والرسم، والتصوير، والغناء؛ حتى يقوى نشاطهم الذاتى، ويصبح النظام المدرسى عادة من عاداتهم، فيؤدى التلاميذ ماعليهم من أعمال وواجبات بدقة وعناية؛ كتوزيع الأدوات، والعناية بالأدراج، ومساعدة الضعفاء، والمحافظة على النظام فى أكلهم وشربهم وأعمالهم. فحسن الإدارة وتنظيم العمل، واستغلال نشاط التلاميذ، والانتفاع بأوقات فراغهم، ونفوذ المدرس وشخصيته، **هى العوامل الضرورية للنجاح فى الحكومة المدرسية، والحكم الذاتى فى المدرسة.**

وإن الأطفال فى المدارس الابتدائية والأولية يتأثرون بالمدرس من حيث لايشعرون؛ فيحاكونه فى لغته ولهجته، وإلقائه ونظراته، وحركاته وآدابه، وتنعكس عليهم روحه، والمثل العليا التى يدين بها. يقول (هربرت سبنسر[1]): «اعمل لتكتسب ثقة التلميذ. وأقنعه بأنك لا تفكر إلا فى منفعته ومستقبله. ودعه يثق بأنك أكثر منه حكمة، ترى ما لا يراه. واسمح له بأن يجرب الثمرة التى يجنيها باتباعه نصيحتك، والضرر الذى يلحقه من استخفافه بإرشادك. وثق بأنك بهذه الوسيلة يمكنك أن تقوده خير قيادة».

---

(١) Herbert Spencer: فيلسوف إنكليزى من كبار فلاسفة التربية، ولد سنة ١٨٢٠، وتوفى سنة ١٩٠٣م، وله كثير من الآراء الثمينة فى التربية، وقد هذب رأى (روسو) فى العقوبة الطبعية.



فالمدرسة تستطيع أن تصل إلى حسن النظام بهذه الطريقة غير المباشرة؛ مثل: تنظيم العمل فى المدرسة، واستغلال نشاط التلاميذ بين العمل واللعب، والإدارة بحزم ومهارة، والتقليل من السلطة المدرسية، ومن كثرة التدخل.

٢ - الوسائل المباشرة لحسن النظام فى المدرسة:

من الوسائل المباشرة لحسن النظام فى المدرسة وسائل إيجابية، وأخرى سلبية:

أ - فمن الوسائل الإيجابية: أن يكون لدى التلميذ باعث على العمل، ورغبة فيه؛ للنجاح، أو لنيل درجة شرف أو امتياز، أو مكافأة مادية وغيرها من الأشياء التى يميل إليها الأطفال بطبيعتهم، **ويسمى هذا ثوابا.**

وفى استطاعة المدرس الانتفاع بما لدى الطفل من الميول الفطرية؛ كالنشاط واللعب وحب الاطلاع، والمحاكاة والمنافسة، والمشاركة فى الوجدان، وحب التكوين والتدمير، والرغبة فى النجاح، بترغيبه فى العمل، والتعاون للوصول إلى المثل الأعلى الذى يقصده؛ حتى يجد التلميذ لذة فى عمله، ومسرة فى التغلب على ما يعترضه من صعوبات، ويبعث المدرس فيه حب العلم والمعرفة، ويقنعه بعمل كل ما هو صائب، ويكون لديه الشعور بأداء الواجب، والعمل ليصل إلى الغرض المنشود. وبهذه الوسيلة يبث فيه الرغبة فى العمل دائما لتحقيق المثل الأعلى، ويهذب ما لديه من الميول القبيحة كحب النفس، وحب الظهور.

ب - ومن الوسائل السلبية: إيقاف التلميذ عند حده، ومعاقبته على سوء النظام، وحرمانه بعض الأشياء التى يجد فيها سرورا؛ كالاشتراك فى اللعب أو الرحلات.

ولكى يكون للعقوبة أثر، وللوسائل السلبية نتيجة يجب ألا يُلجأ إليها إلا عند الضرورة؛ فالأطفال لا يبالون بعقوبة المدرس إلا إذا كانوا يحترمونه، وربما لايكترثون للقسوة أو السخرية بهم. فيجب ألا تستعمل الوسائل السلبية إلا عند الضرورة القصوى؛ كى لا تفقد قيمتها. فإذا أسئ استعمالها كانت ضارة؛ كأن



تستعمل بروح شريرة؛ بأن تشد التلميذ من شعره، أو تضربه على أذنه أو رأسه، أو تربط فمه بمنديل لمنعه من التكلم؛ فإن هذه العقوبة مضرة بالتلميذ. وليس من الحكمة معاقبته بالاستهزاء به، وسبه ونداؤه بالمعتوه أو المجنون أو الأحمق. وإن المدرس الذى يلجأ إلى هذه الوسائل يفقد احترامه وثقة تلاميذه به.

ومن الوسائل السلبية التى يمكنك استعمالها توبيخ التلميذ على انفراد، ونزع الثقة به، وحجزه فى المدرسة لأداء العمل الذى لم يقم به فى البيت، ومعاقبته بإصلاح الشئ الذى أتلفه. وليس من الحزم طرده من المدرسة أو حرمانه التعليم. وعلى أى حال يجب أن تكون العقوبة عادلة، ملائمة للذنب، ونتيجة طبعية له؛ بأن تكون مناسبة للتلميذ وذنبه، مؤدية للإصلاح والتربية والتهذيب، غير مضرة بالجسم أو العقل، أو الأعصاب، أو الخلق.

ومن أنواع العلاج لمداواة سوء النظام:

١ ـ التقليل من عدد التلاميذ بالفصول؛ لأن كثرة عددهم فيها تدعو إلى الاضطراب وخلل النظام؛ فحجرة الدراسة المملوءة بالتلاميذ يجد فيها المذنب مجالا فسيحا لأن يذنب حيث لا يستطيع أحد معرفته. وكلما كان العدد قليلا كان النظام سائدا. انظر إلى الأطفال فى المنزل تجدهم لا يدبرون أمرا للإخلال بالنظام كما يفعلون مثلا قبل دخول المدرس حجرة الدراسة. وإن أحدثوا ضوضاء فى المنزل فإنهم لا يقصدون منها إزعاج آبائهم وأمهاتهم.

٢ ـ أن تكون صلة المدرس بالتلميذ حسنة؛ بحيث يشعر بثقة كبيرة بأستاذه.

٣ ـ أن يرغب الطالب فى عمله.

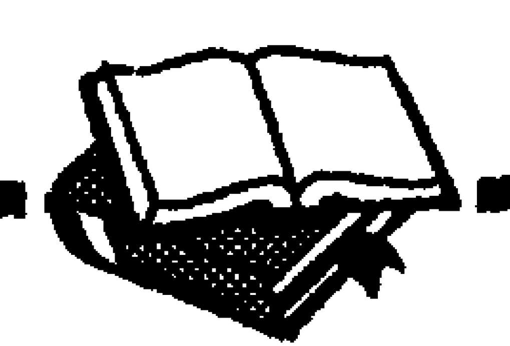
٤ ـ أن يشترك المدرس مع التلاميذ فى لعبهم ورحلاتهم، ويترك العزلة، ويكون أخا كبيراً لهم؛ فتتاح له فرص كثيرة لتهذيبهم وتقويمهم حينما يظهرون فى الملعب بمظهرهم الطبعى، ويلبسون لباسهم الحقيقى.

ولترغيب المتعلم فى عمله يجب أن يكون العلم شائقا لدى التلميذ؛ كى يميل إليه. ولن ننتظر منه أن يحب المادة بمجرد أخذها؛ فربما لا يميل إليها فى الابتداء، ولكن بعد سيره فيها ومعرفته شيئا عنها، وتشويقه إليها ـ تتولد الرغبة فى نفسه.

وقد كانت متاعب سوء النظام كبيرة جدا فى المدارس الإنكليزية فى القرن التاسع عشر؛ فقد كانت المواد جافة، والمناهج عاجزة عن استمالة تلك العقول الصغيرة التى لم تنضج، والكتب غير ملائمة لسن الأطفال وميولهم، فلا عجب إذا ساء النظام، وكثر العقاب.

وينبغى أن يبعث المدرس الرغبة فى نفس التلميذ، ويبث فيه الحياة والنشاط، ويلهمه العمل للوصول إلى غرضه، ويزوده بالإرشادات النافعة، ويكسبه العلم والمهارة، ويرقى وجدانه، ويهذب خلقه وعقله، ويربى يده ولسانه، ويبث فيه كل المثل العليا؛ حتى يرقى مستواه، ويعيش معيشة سعيدة هانئة تستحق أن تسمى حياة. وبهذه الوسيلة يؤدى المدرس رسالته فى التربية والتعليم.

وخلاصة القول أن أنجع علاج لسوء النظام إصلاح المدرس والتلميذ والمنهاج، وهى العوامل التى تمثل المدرسة. ومتى زالت أسباب المرض اختفت عوامل الألم والشكوى. وإن العصا التى تستخدم عادة فى العلاج لا تكفى لإزالة الاضطراب؛ فربما تزيده أو تساعد فى بقائه. فالعمل على تحريك أعراض المرض يزيد من حدته، ويقوى من شدته. وقد ينجم كثير من العصيان أو الشغب عن الشدة والضغط، والقسوة من غير مبرر. وأنت حين تحاول علاج أمر سببه الضغط بإضافة ضغط جديد، مثلك مثل من يحاول إبطال تأثير البخار المضغوط بسد الكوة أى الفتحة التى يخرج منها البخار بصمام، فتكون النتيجة الانفجار الشديد الذى يأتى على كل شئ.



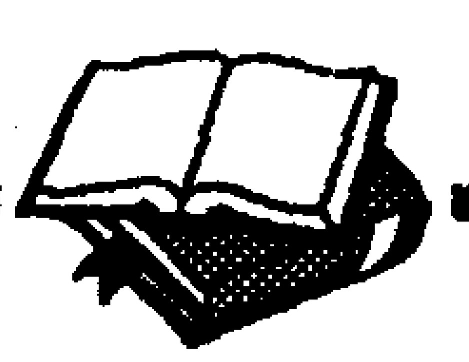
أمثلة عملية للمعاملة المدرسية والتأديب المدرسي:

١ ـ هب تلميذا حسن الخلق قام بأمر يخل بالآداب بحسن نية وجهل بالنتيجة، فمثل هذا التلميذ تكفيه كلمة تبين له نتيجة فعله؛ لأنك إذا نظرت إليه نظرة فاحصة وجدت علامات الأسف تبدو على وجهه؛ لشعوره بخطئه.

٢ ـ هبه كان يتكلم في أثناء شرحك مسألة صعبة غامضة، ومحاولتك تفهيم التلاميذ دقائق هذه المسألة. لا ننكر أنك قد تتألم الألم كله حينما تراه يلهو ويلعب، في حين أنك تبذل جهدك في تفهيمه. فالواجب هنا أن تسأله عما كنت تشرحه من الدرس، فإن أجاب عرفت أن سبب انصرافه عن الدرس إنما هو إلمامه به، وعليك أن تبين له مقدار إضراره بإخوانه الذين معه بتكلمه والتشويش عليهم، وحينئذ يشعر بأنه أخطأ. ثم كلفه عملا آخر، واستمر في شرحك. وإن لم يجبك عن سؤالك فأظهر له مقدار تعبك في سبيله في وقت يلعب فيه. وهنا تجده ينظر إليك أسفا، ويمد يده إليك ولسان حاله يقول: إني أستحق أي عقاب تعاقبني به يا سيدي. فاقض ما أنت قاض. ولو عاقبته لاستراحت نفسه إلى عقابك، ولو صفحت عنه لملكته، وما عاد إلى فعلته مرة أخرى.

ولك أن تسأل نفسك بعد الدرس: أكان درسك مملا غير شائق؟ أكان فوق مستوى التلاميذ أم كان أقل من مستواهم؟ أأنت محبوب لدى التلاميذ؟ أتكلمت كثيرا حتى سئموا الكلام؟ اسأل نفسك ما تشاء من الأسئلة، وابحث فإن وجدت عيبا في درسك أو طريقتك أو نفسك فتجنبه.

٣ ـ هب تلميذا في الفصل قام بحركة غير عادية، فإن لم تستطع تمييز من قام بها فانظر إلى الجهة التي حدثت فيها الحركة نظرة موبخ أسف قد تدل الفاعل على علمك به، وعدم رضاك عنه. وإذا اشتبهت في معرفة الفاعل وجب ألا تستعمل الحدس والتخمين؛ فقد تخطئ فتعاقب من لا يستحق العقاب، ويشعر بالظلم والعقاب لجرم لم يقترف. ولا تلمه إذ ذاك إذا أخذ يدافع عن نفسه. وينبغي أن تستعمل الحزم والحكمة؛ بحيث لا تقسو على تلميذ، ولا تعاقب البرئ بعقاب



المذنب، وأن تكون للتلاميذ خير قدوة فى العدالة، وحسن البصيرة، وقوة الانتباه، وحضور البديهة، وسرعة الخاطر؛ حتى تجعلهم يشعرون بمعنى العدالة، وعاقبة الظلم، ونتيجة الإهمال.

القسوة فى المعاملة:

الحق أنه ينبغى ألا تكون هناك قسوة بأى شكل من الأشكال فى تعليم الأطفال. وبدلا من حملهم على كراهتنا الكراهة كلها بقسوتنا، فيرتعدون عند دخولنا الفصل، ويتمنون غيابنا يجب أن نسير بحيث يترقبون مجيئنا بلهفة ومحبة، ويشعرون بالسرور حينما يروننا، أما القسوة رغبة فيها فذنب لا يغتفر. وما الداعى لتلك القسوة؟ قد ندافع بأن الداعى أو الباعث هو منفعة التلميذ، ولا يقصد المدرس أن يكون قاسيا، فهو إن آلمه فذلك لأنه يحب إفادته، وقيامه بواجبه. وردا على ذلك نقول إنه لا فائدة للتلميذ من تلك القسوة التى تضره عقليا وخلقيا وبدنيا.

وفى استطاعة المدرس أن يرشد التلميذ من غير أن يتبع وسائل القسوة. حقا إن بعض المدرسين يعمدون إلى القسوة لأنهم يميلون إليها، ولا يمكن أن ننتظر إصلاح الطفل بتلك القسوة؛ لأنها طريق غير طبعى، فيجب على المدرس ألا يستعمل القسوة مطلقا مع الأطفال.

وقد يكره التلميذ المدرسة ومن فيها وما فيها؛ لما يراه من العقاب البدنى. وقد حدث ذات مرة بانجلترة فى القرن التاسع عشر أن تلميذا كان يجد كثيرا من الاضطهاد فى المدرسة؛ لفقره وقبح منظره. وكان التلاميذ يعيرونه بأن أباه حمال. وكان بعض المدرسين يضربونه بقسوة؛ ولا يعنون به، حتى صارت المدرسة جحيما فى نظره. فبعد انتهاء إجازة من الإجازات المدرسية أُمر بالسفر إلى المدرسة، فبدلا من الذهاب إليها فضل الموت، وألقى بنفسه من القطار؛ للفرار مما ينتظره من سوء معاملة إخوانه، وقسوة مدرسيه.



وهذه القصة لا تخلو من الحقيقة، وإن كان فيها شئ من المبالغة. وقد نجد أو نسمع فى مدارسنا ما هو شبيه بها أو قريب منها. وقد يحدث أن تلاميذ يعيرون تلميذا بأن اباه حارس، أو أمه خادم. وقد نرى بعض المدرسين يقسون على بعض التلاميذ فى المعاملة لفقرهم، ويستعملون قسوة لا ضرورة لها فى عقابهم. وقد نسمع أن تلميذا خرج من منزله قاصدا مدرسته، ولخوفه من أحد المدرسين يغيب ذلك اليوم، ويقضى وقته أو فى الحقل أو فى الطرق؛ حتى ينتهى اليوم المدرسى، فيعود إلى المنزل.

إن الطفل إنسان صغير يشعر ويحس، فيجب أن يعامل معاملة الإنسان بكل شفقة وعطف. وبدلا من أن نجعل المدرسة جحيما فى نظره يجب أن نرغبه فيها؛ حتى يولع بالذهاب إليها، ويغرم بها. وحيث إن القسوة ضارة تستاء منها النفوس الاستياء كله، فأنجع علاج هو الإقلاع عنها، فإن الظلم فى الماضى قد يبقى، ويترك أثرا فى نفس المظلوم طول حياته. ولا شئ يؤلم الإنسان أكثر من الشعور بالظلم.

وليس معنى السلطة المدرسية القسوة أو الظلم الشخصى، فالحزم فى معاملة التلاميذ خير الوسائل للمحافظة على النظام.

السلطة المدرسية

من الخطأ أن نعتقد أو نظن أن الأطفال يكرهون أن يُحكموا؛ لأنهم لايكرهون السيطرة، ولكنهم يكرهون أن يحكموا بالعنف أو القسوة، أو الظلم والعدوان. وكل إنسان منا يشعر بأن الله وهب له نفسا كما وهب له قوة يدفع بها من يظلمه أو يعتدى عليه، ويعارض بها من يريد الإضرار به. فلدى الإنسان بالطبيعة قوتان: قوة نفسية، وأخرى دفاعية. وهما مظهران لغريزة واحدة هى غريزة السيطرة والخضوع، حيث تسيطر على الضعيف، وتخضع للقوى. وقد تظهر السيطرة فى بعض الأفراد، ويظهر الخضوع فى بعضهم الآخر. وكثيرا مايكون الميلان معاً ـ وهما الميل إلى السيطرة والخضوع ـ فى صدر إنسان واحد.



فهناك مسيطرون يميلون إلى السيطرة، وهناك خاضعون يميلون إلى الخضوع، وهناك كثيرون يظلمون ويخضعون فى وقت واحد؛ يظلمون من هو أضعف منهم، ويخضعون لمن هو أقوى منهم، ويسيطرون على الضعيف، ويخضعون للقوى.

هذه الحقائق هدت علماء التربية إلى وضع نظرية النظام باستعمال قوتين فى المدرسة: قوة حاكمة هى المدرسون، وقوة محكومة هى التلاميذ. ولكى تكون النتيجة مرضية يجب أن يكون الحكم مصحوبا بالعطف وعدم الفظاظة والقسوة؛ كى نرى التلميذ راضيا بالعقوبة، واثقا بالعدالة، خاضعا بنفس راضية.

وإذا أردنا أن نستأصل الشر من جذوره وجب علينا أن نبحث عن الأسباب فنتداركها، ونخفف السلطة والضغط، ولا نستعمل القسوة الشديدة؛ فخير الأمور الوسط. ويجب أن نعمل على أن يكون عدد التلاميذ فى كل فصل قليلا، ويكون المنهاج شائقا للأطفال، مناسبا لقواهم؛ فالسلطة المدرسية لابد منها، ولكن على أن تكون معقولة، مصحوبة بالعطف والشفقة والحزم، ويكون أساسها مصلحة المجتمع لا مصلحة الفرد الذى يستعملها وحده؛ بأن ينظر إلى التلاميذ قبل النظر إلى أى شئ آخر.

وينبغى أن تمثل إرادة المدرس إرادة المجتمع؛ بأن تكون بعيدة عن الاستبداد المطلق، متفقة بقدر الاستطاعة مع النظام الخلقى والسنة الأدبية اللذين ندين بهما. ومتى قامت إرادة المدرس بهذا فإنها لن تتعدى بغيرموجب على الحرية المنظمة التى تركت للطفل.

وإن نظرية القضاء على سلطة المدرس ـ التى يقول بها بعض المبالغين من علماء التربية ـ لن تحرر الطفل من تلك السلطة؛ بل ستضعه تحت رحمة رفقائه الذين يحبون أن يظهروا أن لهم سيطرة عليه، فيظلموه، فنستبدل بسلطة حسنة ـ وهى سلطة المدرس ـ سلطة سيئة، وهى سلطة التلميذ.



السلوك تحت تأثير الرغبة والرهبة

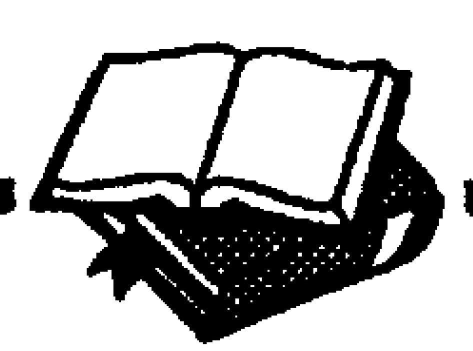
للرغبة والرهبة أثر كبير فى سلوكنا؛ فنحن نتذكر دائما الأمور التى نرغب فيها، ونميل إليها، وننسى أو نتناسى الأمور التى تؤلمنا، أو التى لا نجد فيها سرورا. ومن الأمور الثابتة فى علم النفس أن الإنسان لا ينسى ما يحبه ويميل إليه؛ فإذا أتته حوالة بألف جنية على مصرف مصر حافظ عليها، وحرص عليها كل الحرص. وقد يتناسى ما يؤلمه كقائمة دين لا يرغب فى الوفاء لأهله.

والطفل فى المرحلة الأولى من حياته يفعل ما يجد فيه لذة وسرورا من غير تفكير فى النتيجة والعاقبة؛ فهو متأثر بالوجدان والانفعال أكثر من تأثره بالإرادة والتفكير؛ يفضل بطبيعته ما يجد فيه لذة اليوم على ما يجد فيه لذةغدا، ويحب الحرية، ويمقت الضغط والاستعباد بأى وسيلة من الوسائل.

والفرد تحت تأثير الرهبة والضغط غيره تحت تأثير الرغبة والحرية؛ فقد يجبر على أن يقوم بأشياء لا تتفق ورغبته وإرادته فينفذها وهو معتقد كل الاعتقاد أنها خطأ. وإن هذا النوع من الإرهاب يضر الأخلاق، ويجنى على الأطفال. ولا تنتظر نتيجة حسنة إذا أديت الأمور بالإكراه.

وإن الرجل يستطيع أن يميز الخير من الشر، والحسن من القبيح، ويدرك أن هناك قوى يجب الخضوع لها، أما الطفل فلا يستطيع الحكم على الأمور حكما سديدا، وتعليلها تعليلا حسنا. وكل ما يشعر به أن أباه وأمه وأستاذه يضربونه أو يقسون عليه، وربما لا يفهم أن هؤلاء جميعا يفكرون فى منفعته، ولا يودون إيلامه.

والأطفال لا يدرون أن العالم لا يمكن أن يسير إذا أعطى كل فرد الحرية المطلقة فى أن يقول كل ما يشاء، ويفعل كل ما يريد، ولا يدركون أن للطبيعة نظاما يجب العمل بمقتضاه؛ كى يسير العالم بنجاح. إن الأطفال لا يشعرون بهذا، ولا يدركونه، ولكننا نظن خطأ أنهم يعرفونه حق المعرفة. لهذا نعاملهم دائما بالرهبة والشدة، وننتظر منهم امتثال كل ما نأمرهم به، واجتناب كل ما ننهاهم



عنه. إننا نحسب أنهم يدركون ما ندرك، ويفهمون ما نفهم، لهذا نعاملهم كما نعامل الكبار، ونعاقبهم بما يعاقب به الكبار، ولا نفكر فى التفاهم معهم وإقناعهم، ومعاملتهم بكل صبر وأناة؛ حتى يشعروا بما يجب أن يفعل، وماينبغى أن يترك. وكثيرا ما نسئ إليهم من غير مبرر، ونعاقبهم ونلومهم بغير ضرورة. ولو عرفناهم وتروّينا فى الحكم عليهم لكفيناهم كثيرا من المظالم التى تلحقهم.

إن الطفل لا يذكر إلا أن هناك قوة فوق قوته تكلفه ما لا يطيق، وترغمه على أداء ما يكره. وإن حمل الطفل على فعل ما يكره لا يولد فيه الرغبة فى ذلك العمل الذى أرغم عليه؛ فإذا أردت أن تنجح فى تقويم خلق الطفل وتهذيبه، فلا تلجأ إلى الإرهاب والتخويف؛ بل دعه يشعر بتبعة ما يفعل؛ فإن الشعور بالتبعة قوام الأخلاق. دعه يفهم لماذا تريده أن يفعل كذا؛ حتى يقتنع بصواب رأيك، فمبدأ الإرهاب أو الرهبة لا يؤدى إلى النتيجة المرجوة فى التربية، فضرره أكثر من نفعه.

كثيرا ما يلجأ المدرس إلى الضغط على التلاميذ وإجبارهم على تنفيذ أوامره بالعقاب البدنى تارة، وبالحبس تارة أخرى، فيعملون لا حبا للعمل ورغبة فيه، ولكنهم يعملون مكرهين، وقد يضطرون إلى الكذب والغش، والمكر والخداع، والتماس الأعذار الكاذبة؛ كى يرضى المدرسون والآباء. وما دروا أنهم بذلك يجنون على أبنائهم وتلاميذهم. فرغبات الطفل مهملة، وميوله لا يفكرون فيها، وطباعة لا يقيمون لها وزنا. إنه لا يكفى أن نأمرهم وننهاهم؛ بل يجب أن نتخذ طريقة الترغيب والتشويق؛ حتى نحبب إليهم العمل، ونعودهم أداء الواجب، والعمل للوصول إلى المثل الأعلى الذى يضعونه نصب أعينهم، وبذلك نفيدهم من حيث لا نقتل إرادتهم.

ومن الممكن الانتفاع بميول الأطفال ورغباتهم، وتوجيهها إلى الطريق الصالح من غير التجاء إلى ضغط أو إرهاب؛ فإن المعلومات التى يصل إليها الإنسان بطريق الإكراه والإرهاب لا تستمر فى العقل طويلا كما قال (أفلاطون). وإن التربية الخلقية لا تكون بالعقاب والرهبة، ولكنها تكون بالتفاهم والتمرن على الأمور الحسنة؛ حتى تصبح عادة لدى الأطفال.



ويزعم بعض المربين أن من الواجب استعمال الإرهاب فى التربية؛ لأن الحياة التى تنتظر الطفل مملوءة بالصعاب، فيجب أن يعد لتحملها، ويعود كبح جماح الشهوات إذا تعارضت مع الواجبات. وردا على هذا الزعم نقول: إن من السهل أن نعد الطفل لاحتمال المشاق والآلام فى الحياة من غير اضطرار إلى الشدة والضغط والإرهاب؛ بأن نعوده العمل والاعتماد على نفسه من الصغر، والاستقلال فى أداء الواجب.

كثيرا ما نعبد الله لا حبا للعبادة، ولكن خوفا من العقاب. وكثيرا ما نترك الرذيلة لا حبا للفضيلة بل خوفا من عاقبة الرذيلة. وكثيرا ما نعمل لا رغبة فى العمل، ولكن خوفا من الفقر. وكثيرا ما يتزلف الناس إلى الأشقياء اتقاء لشرهم. ولن نتقدم إلا إذا قمنا بالعمل ابتغاء مرضاة الله، غير منتظرين جزاء ولا شكورا. ولا يمكننا إصلاح العيوب الاجتماعية والخلقية المنتشرة بيننا إلا إذا أصلحنا أنفسنا وهذبناها. **(إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم)**. وبطريق الرغبة لا الرهبة نستطيع أن نستأصل بذور الرذيلة من نفوس النشء، ونغرس فى قلوبهم الأخلاق السامية، والعادات الحسنة؛ من مروءة وشجاعة، وصبر ومثابرة، وحب للنظام، وصدق فى القول، ووفاء بالوعد، وإخلاص فى العمل، وانتفاع بالوقت.

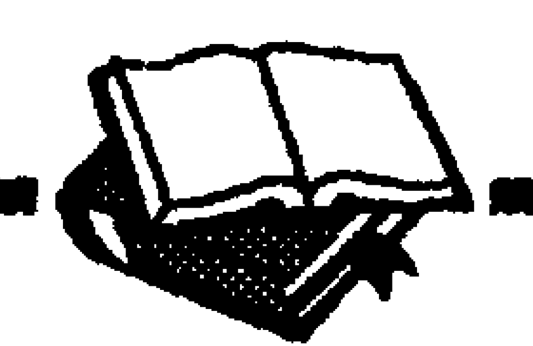
ولا يمكننا أن نسوى بين ما يفعل بالرغبة وما يؤدى بالإرهاق؛ فما يعمل حبا للعمل ليس كما يعمل خوفا من العقاب والحجز، والخبز القفار. إننا لن نصل إلى درجة الكمال فى أخلاقنا وسلوكنا إلا إذا قمنا بالواجب حبا للواجب. وفعلنا الخير حبا للخير، وعبدنا الله حبا للعبادة، وتمسكنا بالفضيلة حبا للفضيلة، واجتنبنا الرذيلة رغبة فى اجتنابها، لا رهبة من عاقبتها. ولا مرية فى أن العمل الذى يؤسس ويشيد عن محبة ورغبة أبقى أثرا من عمل يبنى على الإرهاب، والخوف من العقاب. قال أحد الحكماء: «ينبغى أن يكون الإنسان حرا مختارا حتى يستطيع أن يقدم للإنسانية خدمة تذكر فتشكر». والإنسان لا يجيد عملا يكرهه، ولا يستفيد من مدرس لا يشعر بالميل إليه، وقد عوتب أحد المربين مرة فى عدم انتفاع أحد تلاميذه بدروسه فقال: «ماذا تودون أن أعمله وهو يكرهنى؟».

وفى المدارس الإنكليزية والأمريكية تؤسس الأخلاق ويسود النظام بالرغبة لا الرهبة؛ حتى صارت المدارس حدائق غناء، يشعر فيها المتعلمون بالسعادة والهناءة لا التعس والشقاوة، ويلقى على عواتقهم فيها نصيب كبير من التبعة؛ من إعداد فناء، وإدارة مطعم، وتنظيم مكتبة، وتوزيع أدوات... فهم يشعرون أن المدرسة تنسب إليهم، خلقت لهم، وهى تفكر فيهم، وفى مستقبلهم، ولا تعمل إلا لصالحهم. لهذا تجد روح التعاون عامة تعمل لاحترام نظام المدرسة وقوانينها، والتضحية بكل شئ فى سبيلها، بطريق الرغبة والحب للمدرسة، لا الإرهاب والتخويف.

وقد تتعارض الرغبة مع أداء واجب من الواجبات؛ كأن تجد جارك فى حاجة إلى استخدام سيارتك فى إحضار طبيب لإنقاذ مريض، فى وقت ترغب فيه الرياضة بالسيارة فى إحدى الجهات. فهنا يجب أن تضحى بالرغبة، وتقوم بواجبك نحو جارك. وإذا تعددت الرغبات وجب أن يعود الإنسان اختيار الأحسن منها. وبالإرادة القوية يمكن التغلب على الرغبات النفسية الضارة. وإننا ننصح للمربين بتوجيه ميول الطفل ورغباته نحو المستحسن من العادات والأخلاق؛ حتى يصير القيام بالواجب والتحلى بالأخلاق الفاضلة عادة وديدنا له. وفى استطاعة المربى الماهر أن ينتفع بالترغيب والتشويق فى التخلص من كثير من النقائص والرذائل، وفى بث الفضيلة فى نفوس التلاميذ بطريق العادة والمرانة مع الرغبة لا الرهبة، والترغيب والتشويق، لا التخويف والإرهاب.



التنظيم المدرسي والإدارة المدرسية



إن التعاون بين المدرسين وناظر المدرسة أهم شئ فى تنظيم الأعمال المدرسية، وحسن إدارة المدرسة؛ فبالروح التعاونى يمكن أن يسود النظام، وينتفع التلاميذ بأوقاتهم، ويعتادوا عادات حسنة فى أداء العمل والنجاح فيه.

ويبدو حسن الإدارة فى المدرسة إذا حسنت التربية فيها، وارتقى التعليم، وساد النظام، وانتظم العمل، وروعيت حالة التلاميذ والمجتمع، واتصلت المدرسة بالحياة.

ولكى تنجح الإدارة المدرسية يجب أن يشترك فيها المدرس والتلميذ، ويتعاون فيها التلاميذ مع الناظر والمدرسين؛ للمحافظة على الشروط الصحية، والنظام فى الفصول وفناء المدرسة، والمواظبة على الحضور.

ويتوقف نجاح الإدارة المدرسية على حكمة ناظر المدرسة، وحسن إدارته، يقول (بولدوين) المربى الأمريكى: «لقد زرت أكثر من ألف مدرسة ريفية، فلم أجد من المدارس المنظمة سوى ٥ ٪. وقد وجدت أسوأ المدارس نظاما فى أيدى مدرسين يدّعون أنهم مارسوا مهنة التدريس مدة طويلة، من خمس سنوات إلى أربعين سنة، ويعتقدون أن ما عرفوه فى الماضى فيه الكفاية، ولا يحاولون أن يتعلموا شيئا من غيرهم».

وتترك الإدارة عادة لناظر المدرسة، فيضع جدول الدراسة، ويعمل لتنفيذ المناهج والقوانين والنظم المدرسية، ويعطى كل مادة ما يخصها من الزمن، ويرتب العمل بحيث يسود الهدوء والنظام، ويشجع الخلق الحسن، ويضع التلميذ فى المكان الملائم، وتتاح له الفرصة ليؤدى عملا منظما، جسميا وعقليا، وخلقيا واجتماعيا، وينتفع بمواهبه وقواه وحواسه، وغرائزه ونشاطه فى أعمال نافعة، وتحترم شخصيته؛ حتى يعتاد فى النهاية النظام والمواظبة، والمثابرة على العمل، والإعتماد على النفس، والاستقلال فى التفكير، والجد، والدقة مع السرعة فى أداء الأعمال.

ولدى الناظر القدير فرصة يظهر فيها مهارته، وقوة ابتكاره وابتداعه، وحسن تصرفه، والانتفاع بأحدث الطرق فى التربية والتعليم. فحيثما وجدت الحياة فى المدرسة وجب أن يكون هناك تغير مستمر، ورقى دائم، وتعديل وتحسين.

ولكى يحافظ الناظر على النظام فى المدرسة يجب أن يكون يقظا منتبها، عالما بما يحتاج إليه التلاميذ، قادرا على التغلب على الصعوبات عند وقوعها، وأن يتدارك الخطأ، ويعرف كيف يقسم التلاميذ إلى فصول تقسيما يلائم مستواهم العقلى والعلمى؛ بحيث يسير كل تلميذ على حسب مستواه ومواهبه. وعليه أن يراعى الشروط الصحية فى المبانى المدرسية، وينظم جدول الدراسة؛ بحيث يجعل الأعمال التى تحتاج إلى إجهاد وتفكير فى أول النهار، والأعمال التى تحتاج إلى قليل من التعب فى النصف الثانى منه.

الصفات التى بها ينجح ناظر المدرسة فى الإدارة المدرسية:

١ - أن يفهم الطبيعة الإنسانية حق الفهم:

إن الناظر الحكيم يجب أن يفهم الطبيعة الإنسانية، ويفهم الناس، ويعرف كيف يعاملهم، ويتجنب الأمور التى تؤلم شعورهم، ويعامل كل الطبقات من الناس على قدر عقولهم، ويحترم آراء الآباء ومبادئهم واعتقاداتهم، ولو كانت ضد رأيه أو مبدئه وعقيدته ويعتاد الصبر والحلم وضبط النفس إذا عامل الجهلة والحمقى والمتعصبين منهم.

٢ - أن يكون ذا خيال ابتكارى:

إن الرجل الإدارى الماهر يجب أن تكون لديه قوة من الخيال الابتكارى؛ بحيث يرى بوضوح ما يريد أن يفعله، وما تتطلبه المدرسة، وما يتطلبه الآباء، وما يلائم التلاميذ، وما يحتاج إليه المجتمع؛ فهو كالمهندس يجب أن يرسم المنزل رسما جيدا قبل أن يضع أساسه، وكالقائد يجب أن يرسم خطته قبل أن يقدر على مهاجمة عدوه مهاجمة ناجحة. فناظر المدرسة يجب أن يكون بعيد النظر؛ يرى



النتيجة قبل حدوثها، ويرى الأغراض الموصلة إلى النتيجة، ويدرك الممكن وغير الممكن من الأشياء، فيضع المثل الأعلى للمدرسة بين عينيه، ويعمل للوصول إليه، ويتخذ الوسائل التى يستطيع استعمالها، والنظريات التى يمكن تطبيقها، ولا ينظر إلى المدرسة كآلة محدودة الحركة؛ بل ينظر إليها نظرته إلى مجتمع قابل للنمو والرقى، والتدرج والتحسن.

وفى إدارته للمدرسة يجب ألا يفكر فى نفسه، أو فى منفعته الشخصية؛ بل يجب أن يفكر فى التلاميذ، ويعمل لراحتهم ومنفعتهم، وينظر فيما يلائمهم وما لا يلائمهم، وما ينفعهم وما يضرهم، ويضحى بكل شئ فى سبيلهم؛ حتى نصل إلى المثل الأعلى الذى نقصده من المدرسة والتعليم.

٣ـ يجب أن يثق بقدرته على رسم الخطة:

لكى ينجح الناظر فى عمله يجب أن يثق بقدرته على أن يرسم خطة للعمل بالمدرسة، يسير عليها التلاميذ والمدرسون سيرا ناجحا، ولابد أن تكون تلك الثقة ناشئة عن علم ودراية ودربة، وتجربة ومرونة، يوحيها العلم بطبيعة المدرسة ووظيفتها وأغراضها، ويقودها التفكير فى التلميذ ومستقبله. وبغير هذه الثقة لن ينجح الناظر فى خطته التى يرسمها، والحكم الذى يقضى به، فيكون ضعيفا مترددا فى عمله، يقدم رِجْلا ويؤخر أخرى، معرضا للتقصير والإهمال، حائرا ومحيرا غيره بما يحدث من التغييرات الكثيرة، متقلبا ضعيفا فى حكمه، لا يثبت على مبدأ، ولا يسير على خطة، ينقض اليوم ما عمله بالأمس، ويرشد إلى أشياء لا يستطيع أن يعززها أو ينفذها. ومثل هذا لا يصلح لأن يكون ناظرا، وليس جديرا بأى ثقة أو احترام أو تعاون فى مدرسته.

٤ـ يجب أن يكون عمليا حكيما وحازما:

إن الناظر الحسن الإدارة رجل عملى يعمل أكثر مما يقول، يتأنى فى عمله، ولا يحاول المستحيل. ينفذ ما يثق بصوابه من التجارب والطرق الحديثة، ولا يميل إلى الطفرة؛ بل يميل إلى التدرج. وحبه للنظام أو الطريقة لا يجعله يتغاضى عن

الحقيقة الواقعة. ولا يطلب من الوزارة أو من الآباء والتلاميذ إلا ما كان معقولا مقبولا. ولا يظن أنه معصوم من الخطأ. ليس بشديد التأثر، فيقبل النقد البرئ، ويعرف كيف يضبط شعوره حينما يغضب غيره. يعفو عن هفوات التلاميذ إذا حدثت من غير قصد أو تفكير، ولا ينظر إلى كل ذنب يرتكبه التلاميذ نظره إلى ذنب متعمد مقصود لا يلامه.

ه - أن يكون متسع الأفق بعيد النظر:

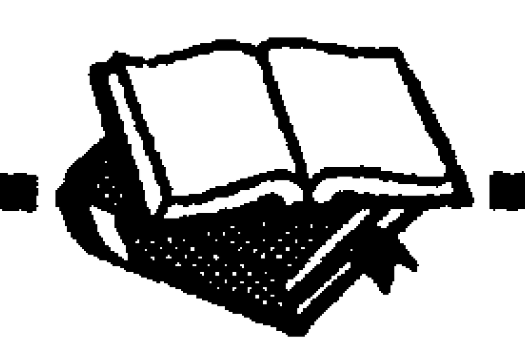
يجب أن يكون ناظر المدرسة واسع الأفق، بعيد النظر، كثير التجارب، يدرك صلة المدرسة بالمجتمع، والمجتمع بالمدرسة، وما يحتاج إليه المجتمع. يعمل ليبعث فى المدرسة روحا مملوءاً بالآمال وإصلاح المجتمع، ويجتهد فى تربية الأطفال تربية كاملة تؤدى إلى ترقية الحياة الاجتماعية والخلقية والصحية والعقلية فى الأمة.

علاقة ناظر المدرسة بالمدرسين

يجب أن تكون علاقة الناظر بالمدرسين حسنة، كلها وفاء وإخلاص وتعاون، كعلاقة الأخ الأكبر بأخوته. فبتعاون النظار مع المدرسين، وتعاون هؤلاء مع أولئك تنجح المدرسة، وينهض التعليم، ونصل إلى الغاية التى ننشدها من التربية والتعليم.

ويجب أن يجعل الناظر شعاره دائما التعاون والمساواة فى المعاملة، والعدل فى الحكم، وإعطاء كل ذى حق حقه؛ كى يستطيع أن يؤدى واجبه خير أداء. وجدير به ألا يفكر فى أنه رئيس وأن غيره مرءوس، وأنه الآمر وغيره الخاضع؛ فإن هذا الروح روح استبدادى يدعو إلى سوء التفاهم، ويولد النفور فى النفوس، فيكثر النزاع والمشاغبة فى المدرسة.

وبالحزم والحكمة، وحسن المعاملة، والمشاركة الوجدانية يستطيع الناظر أن يملك قلوب المدرسين والتلاميذ.



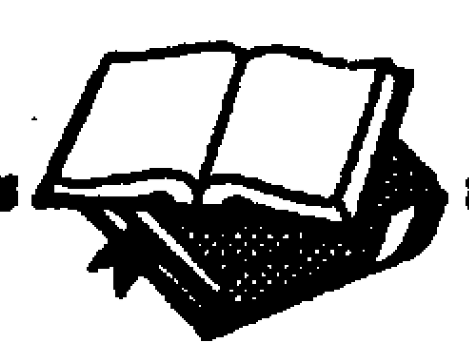
وينبغى ألا يصدق الناظر كل ما يقال له، ولا يصغى للواشين والنمامين الذين لا غرض لهم إلا الحط من كرامة إخوانهم، لا لسبب إلا الحقد والضغينة والضعف الخلقى. ويجب ألا يتسرع فى الحكم على غيره؛ كى لا يظلم البرئ، أو يبرئ الجانى.

صلة ناظر المدرسة بالتلاميذ

إننا ننتظر أن تكون صلة ناظر المدرسة بتلاميذه كصلة الأب بأبنائه، وأن يعرف كلّ تلميذ وأحواله وميوله، ومواضع الضعف فيه، ووسائل علاجه؛ فيعمل لتقوية الضعيف، ويهذب من يحتاج إلى تهذيب، ويشجع من يستحق التشجيع. ولا مبالغة إذا قلت: إن ناظر المدرسة الإنكليزية يعرف كل تلميذ فى مدرسته، والأقوياء والضعفاء فى كل فصل، والأسباب التى أدت إلى قوتهم أو ضعفهم: فهو يمكنه أن يقول لك: إن فلانا قوى لأنه يجد كثيرا من العناية به فى المنزل؛ أما فلان فضعيف لأنه لا يجد ما يكفيه من الغذاء، وأما هذا التلميذ فجيد فى التاريخ، وأما ذاك فيحتاج إلى العناية بالحساب، وأما ذلك فيميل إلى الأدب أو الطبيعة والكيمياء. ولا يخفى عليه شئ يتعلق بمدرسته.

صلة الناظر بآباء التلاميذ

يجب أن يتصل الناظر بأولياء أمور التلاميذ، ويحسن الصلة بهم، ويتعاون معهم، ولا يكون فى عزلة عنهم؛ كى يستطيع النهوض بالتلاميذ. وبالتعاون مع الآباء يستطيع ناظر المدرسة أن يبث فى نفوس الأبناء أحسن العادات: من الجد والمثابرة على العمل، وأداء الواجب، وكتمان الشعور، وضبط النفس، وإجلال كل نبيل، والاستعداد للتضحية، والعمل للوصول إلى الحقيقة، والاستقامة. فبتعاون النظار مع الآباء، والمدرسة مع المنزل يمكننا أن نربى أعضاء عاملين تفخر بهم مصر ويفخر بهم الوطن.



وإذا وجدت الثقة بين الآباء والمدرسة، والتعاون بين المدرسة والآباء استطاع الآباء أن يستشيروا ناظر المدرسة فيما يخص أبناءهم، وما يعترضهم من صعوبات فى تربيتهم، وأن يتعاونوا مع المدرسين على إعدادهم للحياة الكاملة، وتربيتهم عقليا وجسميا،وخلقيا واجتماعيا ووجدانيا.

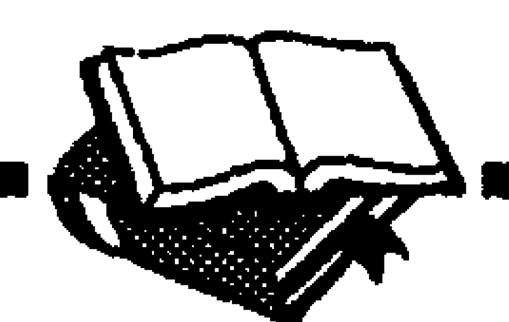
وينبغى أن ترحب المدرسة بالآباء، وتدعوهم من حين إلى أخر؛ لتريهم الأعمال التى قام بها أبناؤهم فى المدرسة. وفى استطاعة المدرسة إذا تعاونت مع المنزل إن تقوم بجلائل الأعمال نحو الأخلاق والإنسانية، وتحسين المستوى الصحى والاجتماعى، والخلقى والعلمى. ولسنا فى حاجة إلى أن نقول: إن التعاون بين المدرسة والبيت خير وسيلة لترقية التعليم والنهوض بالمتعلمين.

× × ×

وختاما نسأل الله أن يوفقنا، ويسدد خطانا إلى ما فيه خير العلم والتعليم، إنه سميع مجيب.



أهم المراجع الإنكليزية



(1) The Dalton Laboratory Plan, by Evelyn Dewey.

(2) Education on the Dalton Plan, by Parkhurst.

(3) Bedales a Pioneer School, by Radley .

(4) Modern Developments in Educational Practice, by Sir John Adams.

(5) Educational Movements & Methods, Edited, by Sir J.Adams.

(6) Mind in the Making. A Study in Mental Development, by Edgar James Swift.

(7) Individual Work in Infants Schools, by Miss J.M.Mackinder.

(8) The Changing School, by P.B. Ballard.

(9) The New Children, by Mrs . Radice.

(10) Towards Freedom, by Dr. O'Brien Harris.

(11) Modern Elementary School Practice, by Freeland.

(12) The Advanced Montessori Method, by Maria Montessori.

(13) Democracy & Education, by John Dewey.

(14) Montessori Examined, by Kilpatrick.

(15) Education Its Data & Frist Principles, by Percy Nunn.

(16) The Camp School, By Margaret Mc. Millan.

(17) Some Recent Montessori Experiments in England, By Dr. C.W. Kimmins.

(18) Dr. Montessori's Own Hadbook, by Maria Montessori.



(19) The Montessori Principles & Practice, by E.P. Culverwell.

(20) The Montessori Method, by Maria Montessori.

(21) The Play Way, by H. Caldwell Cook.

(22) On Education, by Bertrand Russell.

(23) New Schools For Old. By Evelyn Dewey.

(24) Schools Of To- Morrow , by Johon Dewey.

(25) What Is & What Might Be, By Edmond Holmes.

(26) Psychological Principles of Education, by Horne.

(27) A Text-Book in the Princples of Education, by E.N. Henderson.

(28) Princiles of Class Teaching, by Findlay.

(29) The Principles of Education, by Raymont.

(30) The Encyclopaedia Britannica.

(31) Cyclopedia of Education, Edited by Paul Monroe.

(32) The Teacher's Encyclopaedia.

(33)A Textbook of Hygiene for Training Colleges, by Margaret Avery.

(34) The Health of the School Child, 1925.

(35) Reports of the London County Council on Open -air Schools in London.

(36) Reports of the Education Committees of Bradford & Halifax & Other Towns On Open - air Schools.

(37) Errors In School, by John Adams.

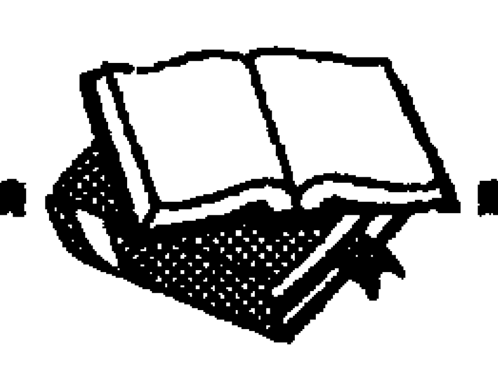
(38) The Class - Room Republic, by E.A. Craddock.

(39) The Improvment of Teaching, by Freeland.

(40) Skill in Work and Play, by T.H.Pear.

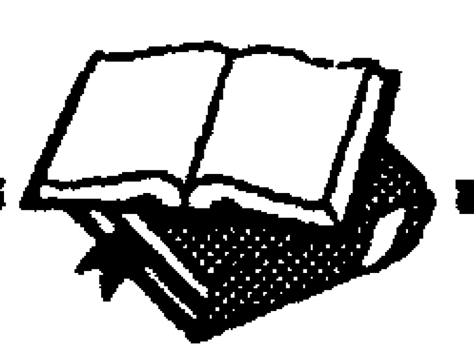
(41) The Organisation and Curricula of Schools, by W.G.Sleight.


فهرس
الموضوعات



الفصل الأول
روح التربية الحديثة

الفصل الثانى
التعليم الفردى وأثره فى التربية

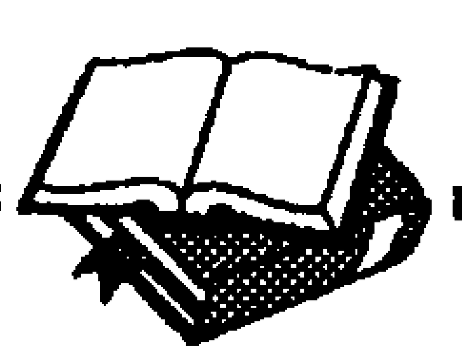


الفصل الثالث
طرق استذكار الدروس

الفصل الرابع
التربية الحديثة وتنظيم أوقات الفراغ

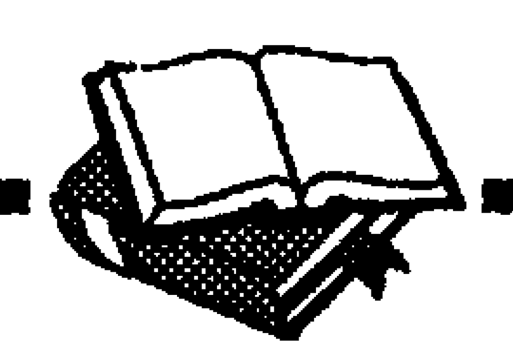


الفصل الخامس
طريقة (منتسورى) فى التربية



الفصل السادس

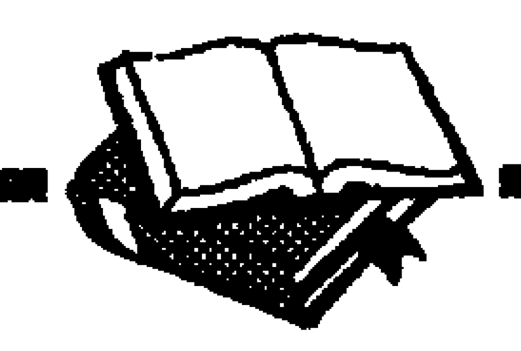
طريقة (دكرولى) بقلم الأستاذ الكبير عبد الحميد حسن



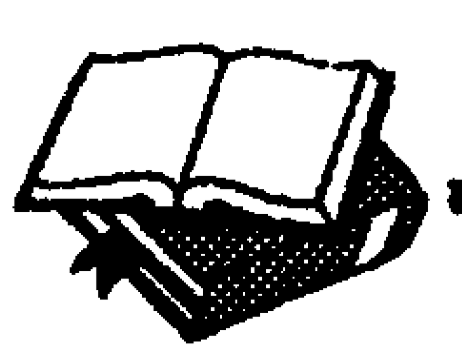
الفصل السابع
طريقة (دلتون) في التربية

الفصل الثامن
التعليم فى الهواء الطلق

الفصل التاسع
المناهج الدراسية واختيار المواد



الفصل العاشر
العقوبة قديما وحديثا



الفصل الحادى عشر
المكتبات المدرسية والمتاحف وتنظيمها

الفصل الثانى عشر
المؤتمرات التعليمية والروح التعاونية فى المدارس الحديثة

الفصل الثالث عشر
الحكم الذاتى فى المدرسة والنظام المدرسى



الفصل الرابع عشر
التنظيم المدرسي والإدارة المدرسية

رقم الإيداع	٩٤/٤٣٧٧
الترقيم الدولى I. S. B. N	977 - 10 - 0672 - X

هذا الكتاب

إن المدرس الناجح هو من يكون على صلة تامة بعالم التربية، أمس واليوم، وغدا. ومن البديهى أن التربية اليوم تختلف عن التربية بالأمس. ولقد كان لفلاسفة التربية منذ أفلاطون مبادئ وآراء ما زلنا نعمل بها، ثم جاءت التربية الحديثة فكان لها أثر كبير فى الانتفاع بهذه المبادئ وتلك الآراء بطريقة عملية، فتربية الحواس، والوجدان، والذوق والتفكير فى المتعلم، مبادئ نادى بها الكثير من المربين من قبل.

ولكن التطبيق العملى لهذه المبادئ لم يبدأ حقا إلا فى القرن العشرين.

وقد اشتدت العناية اليوم بإعداد المعلمين إعدادا كاملا، فكما يكون المعلم تكون المدرسة، وكما تكون المدرسة يكون المتعلمون.

وهذا الكتاب «الاتجاهات الحديثة فى التربية» هو ثمرة كثير من التجارب، وخلاصة دراسة وافية للتربية النظرية والتجريبية والعملية التي مارسها المؤلف سنين طويلة فى هذ المجال.

إن المدرسين، وطلبة المعلمين، فى حاجة كبيرة إلى أن يزودوا أنفسهم بالطرق الجديدة، والتجارب الحديثة كى يستطيعوا أن يطبعوا النشء على أحدث المثل فى التربية والتعليم.

ومن أجل ذلك نقدم للمربين والمثقفين من قراء العربية، هذا الكتاب وسيجدون فيه - إن شاء الله - الكثير مما ييسر لهم الطريق، ويسهل عليهم بأعبائهم الجليلة فى تربية أجيال هى كنز الأمة المدخر، وأملها المنشود.

